Karl Porges
(Hrsg.)

Den Begriff „Rasse“ überwinden

Die Jenaer Erklärung in der (Hoch-)Schulbildung

klinkhardt

Porges

Den Begriff „Rasse“ überwinden

Karl Porges
(Hrsg.)

Den Begriff „Rasse“ überwinden

Die „Jenaer Erklärung“ in der (Hoch-)Schulbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

Für alle Menschen

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung durch die Rosa-Luxemburg-Stiftung

ROSA
LUXEMBURG
STIFTUNG

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023.lg. Verlag Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © melitas, iStockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISBN 978-3-7815-6008-6 digital **doi.org/10.35468/6008**
ISBN 978-3-7815-2566-5 print

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Karl Porges
Die „Jenaer Erklärung“ als Herausforderung und Chance
für eine rassismussensible Bildungsarbeit 9

**Martin S. Fischer, Uwe Hoßfeld, Johannes Krause
und Stefan Richter**
Jenaer Erklärung. Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis
von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung 25

Begriffsgeschichte und zentrale Akteure

Wulf D. Hund
Stichwort: Rasse.
Anmerkungen zur Begriffsgeschichte 33

Peggy H. Breitenstein
Zwischen Vernunftkritik und Völkerschau.
Kants Überlegungen zu Begriff und Theorie der Rasse
und der Umgang mit ihnen im philosophischen Fachdiskurs 100

Uwe Hoßfeld und Georgy S. Levit
Ernst Haeckel und die Frage nach der Herkunft und dem Stammbaum
des Menschengeschlechts 123

Stefan Wogawa, Uwe Hoßfeld und Olaf Breidbach (†)
„Die Juden müssen ihre Sonderart aufgeben“ –
Ernst Haeckel und der Antisemitismus 146

Grundlagen moderner rassismuskritischer Bildungsarbeit

Ansgar Drücker
Rassismus und Rechtsextremismus – Bedrohung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, aktuelle Diskussionen und Initiativen des Staates und aus der Zivilgesellschaft 177

Michael May
Rassismus und Hate Speech in Schule und Unterricht 205

Maria Palme
Kinderrechte in der Sekundarstufe I als Spiegelbild antirassistischer Bezugsnormen 230

(Bildungs-)Räume für das Erinnern und den Dialog

Lisa Caspari und Rebekka Schubert
„Verbrechen, Verschleierung, Verantwortung. Eine Auseinandersetzung mit ‚Euthanasie'-Verbrechen und der Shoah". Überlegungen zum historisch-politischen Lernen am Erinnerungsort Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz 259

Christian Molitor
Wider das Vergessen. Partizipative Erinnerungs- und Bildungsarbeit der Initiative Gedenkweg-Buchenwaldbahn 274

Steffi von dem Fange und Jonny Thimm
Warum wurde Susanna verhaftet? – Biographiearbeit und Demokratiebildung 283

Annegret Harendt
„Eine Welt ohne Hass. Das wär ein Traum…". Das Pestalozzi-Gymnasium Stadtroda belebt Schullabel „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage" 293

Susanne Burckhardt, Benjamin Schäfer, Estelle Zirn und Karin Lahn
Sprachcafé Erfurt. Ein Ort zum gemeinsamen (Kennen-)Lernen 318

Impulse für den (Fach-)Unterricht

Maike Bonsack
Wenn Seifenblasen platzen … – ein Erfahrungsbericht 331

Cornelia Schwipper
Musikunterricht als Bühne verschiedener Kulturen 342

Chelsea Vogel, Uwe Hoßfeld und Karl Porges
Unterrichtsprojekt „(Anti-)Rassismus – Wir begeben uns auf eine Zeitreise!“ 356

Uwe Hoßfeld
Biologieunterricht und die Neuedition von „Mein Kampf“ (2016) 365

Karl Porges

Die „Jenaer Erklärung“ als Herausforderung und Chance für eine rassismussensible Bildungsarbeit

Anmerkung: Dieses Buch herauszugeben und damit Menschen zusammenzubringen, die sich gegen Rassismus stark machen, ist mir ein persönliches Anliegen – ich, der ich mit bunten Haaren im Osten in den 1990er Jahren groß geworden bin. Baseballschlägerjahre betitelte der Rundfunk Berlin-Brandenburg (rbb) diese Zeit in einer 15-teiligen Dokumentarreihe. Es ist eine traurige und schmerzliche Retrospektive auf ein Stück deutscher Geschichte, die meine Generation prägte. Ich denke dabei an Amadeu Antonio, Ireneusz Szyderski, Silvio Meier, stellvertretend für viele weitere Opfer rechter Gewalt, die aufgrund ihres Aussehens, ihrer Herkunft oder politischen Haltung ihr Leben verloren haben. Die Wanderausstellung „Opfer rechter Gewalt seit 1990“ von Rebecca Forner, erinnert an jene Menschen und thematisiert zugleich die Verdrängung dieser Taten.[1] Der Anschlag von Hanau und andere Gewalttaten verdeutlichen zudem eine erschreckende Kontinuität bis in unsere heutige Zeit.

Doch was ist zu tun, um Menschen vor gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF)[2] zu schützen? Die Antwort ist nicht leicht und es bedarf der Beachtung sozialer, psychologischer, politischer und weiterer Aspekte. Eins lässt sich jedoch mit Sicherheit sagen: „[…] bessere Bildung [ist] das einzige brauchbare Mittel zur Aufweichung von hart verkrusteten rassistischen Vorurteilen in der hiesigen Mehrheitsbevölkerung. Denn: Wer nichts weiß, muss alles glauben. Auch den größten Unsinn und die schamlosesten Verdrehungen.“[3] Die österreichische Schriftstellerin Christine Nöstlinger (1936–2018) betonte dies eindringlich zur Gedenkveranstaltung zum 70. Jahrestag der Befreiung des Konzentrationslagers Mauthausen.

1 Weiterführende Informationen zur Ausstellung „Opfer rechter Gewalt seit 1990“ sind online einsehbar unter https://opfer-rechter-gewalt.de/home/

2 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) ist ein von Wilhelm Heitmeyer geprägter sozialwissenschaftlicher Begriff. Das Konzept fußt auf einer von 2002 bis 2012 durchgeführten Langzeituntersuchung der Universität Bielefeld, die mittlerweile in den sogenannten Mitte-Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung weitergeführt wird. Vgl. u. a. Wilhelm Heitmeyer: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002 sowie 2003; Andreas Zick: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit aus Sicht der Wissenschaft; Andreas Zick et al.: Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf; Anna Klein und Eva M. Groß: Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

3 Vgl. Parlamentskorrespondenz Nr. 459 der Republik Österreich vom 05.05.2015.

doi.org/10.35468/6008-01

Ein Blick in historische Schulmaterialien zeigt jedoch, dass Rassentheorien, wenn auch nicht als rassistische Segregation intendiert, bis Anfang des 21. Jahrhunderts im Biologieunterricht verpflichtend behandelt wurden.[4] Noch im Jahr 2022 forderte eine Lehrkraft in Thüringen in einer Leistungskontrolle Menschen anhand vorgegebener Fotografien nach ihrer Hautfarbe, Herkunft, Haarstruktur, Augenform, Körpermaße und Lebensraum zu kategorisieren, wie der MDR berichtete.[5] Dabei gilt das Konzept „Rasse" seit langem als wissenschaftlich überholt. Zentrale Appelle waren etwa das „Statement on Race" von 1950 sowie die „Erklärung über ‚Rassen' und rassistische Vorurteile" von 1978 (beides UNESCO), die „UNESCO-Erklärung gegen den ‚Rasse'-Begriff" von 1995[6], die „Erklärung des Vorstandes der American Anthropological Association" (AAA) aus dem Jahr 1998 sowie im Jahr 2019 das „AABA Statement on Race & Racism"[7] und die „Jenaer Erklärung"[8].
Doch „Rasse" oder ähnliche Begriffe sind soziale Konstrukte. Das bedeutet, sie existieren auch dann, wenn es dafür keine (bio-)wissenschaftliche Begründung gibt.[9] Diskriminierung erfolgreich zu begegnen, erfordert somit mehr als akademische Stellungnahmen beispielsweise aus den Geistes- oder Naturwissenschaften. Es erfordert Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Erzieher*innen, Schulleitungen und Eltern, letztlich jeden einzelnen von uns über die Herkunft und Motive rassistischen Gedankengutes aufzuklären und dies als einen zentralen sowie fachübergreifenden Bildungsauftrag zu verstehen. Ziel muss es sein, den wissenschaftlichen Kenntnisstand in die Schulbildung zu transportieren und Rassismuskritik in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu implementieren.[10] Fereidooni kritisiert: „Das Bildungssystem begünstigt […] [Rassismus] insofern, als dass Rassismuskritik kein Thema […] ist."[11] Die „Jenaer Erklärung" setzte jedoch durch ein internationales Medienecho neue Denkanstöße und Impulse[12], in dessen Folge zusammen mit Herrn Prof. Hoßfeld, einem Autor der wissenschaftlichen

4 Vgl. Karl Porges: Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik.
5 Vgl. www.mdr.de/nachrichten/thueringen/mitte-thueringen/erfurt/rassenkunde-unterricht-biologie-schule-menschen-100.html [26. Juni 2022].
6 Vgl. Ulrich Kattmann: Erläuterungen zur Stellungnahme zur Rassenfrage eines UNESCO-Workshops
7 Vgl. https://physanth.org/about/position-statements/aapa-statement-race-and-racism-2019/
8 Vgl. Martin S. Fischer et al.: Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung; Martin S. Fischer et al.: Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen; Martin S. Fischer et al.: The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races.
9 M. S. Fischer und J. Krause, J.: Human populations are not biologically and genetically discrete.
10 In Thüringen fanden diesbezüglich Fortbildungen statt, wie beispielsweise 2005 „Rassenkunde und Rassenhygiene im ‚Mustergau' Thüringen, 1930–1945 / fachliche Auseinandersetzung mit unwissenschaftlichen Theorien (Ernst-Haeckel-Haus Jena)" und 2006 „Auseinandersetzung mit unwissenschaftlichen Konzepten, z. B. Kreationismus, ‚Menschenrassen'" im Jahr 2006.
11 Tina Sprung: Das Schweigen der Schulen, S. 6.
12 Vgl. Uwe Hoßfeld et al.: Reaktionen auf die „Jenaer Erklärung" in den sozialen Netzwerken, Massenmedien und im realen Raum.

doi.org/10.35468/6008-01

Stellungnahme, auch zahlreiche rassismuskritische Veranstaltungen für Lehrkräfte, Fachleiter*innen und Interessierte durchgeführt werden konnten (Box 1).

Box 1. Rassismuskritische Fortbildungen für Lehrkräfte und die interessierte Öffentlichkeit im Kontext der „Jenaer Erklärung“ (Auszug).

- Die „Jenaer Erklärung“ gegen Rassismus und Ihre Anwendung im Unterricht. Qualifizierungsangebot des ThILLM für die Berater*innen für Schulentwicklung und Fachberater*innen, Bad Berka 09.06.2022.
- Die „Jenaer Erklärung“ als Herausforderung und Chance für eine rassismuskritische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Vortrag im Rahmen der Internationalen Wochen gegen Rassismus, Hamburg 18.03.2022.
- Die „Jenaer Erklärung“ als Impuls für eine rassismuskritische Bildungsarbeit. 20. Expert*innentagung. Marburg 25.02.2022.
- Die „Jenaer Erklärung“ als Impuls für eine rassismuskritische Lehramtsausbildung. Bundesfachleitertagung MNU, Weilburg 23.–24.11.2021
- Die „Jenaer Erklärung“ als Herausforderung und Chance für eine rassismuskritische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Panel mit Vorträgen und Diskussion. Eine stadtgesellschaftliche Auseinandersetzung: Kein Schlussstrich! Jena und der NSU-Komplex. Jena 07.10.2021 (zusammen Dr. Peggy H. Breitenstein)
- Die „Jenaer Erklärung“ gegen Rassismus und ihre Anwendung im (Hoch-) Schulunterricht. Internationale Tagung der FDdB im VBIO, Forum „Wissenschaft und Schule“, online vom 14.09.2021.
- Reaktionen auf die „Jenaer Erklärung“ in den sozialen Netzwerken und Massenmedien. 29. Jahrestagung der DGGTB: Biologie im Zeitalter der Digitalen (R)Evolution, Jena 19.06.2021 (zusammen mit Dr. Marco Körner).
- Die „Jenaer Erklärung“ (Rasse und Rassismus). Veranstaltungsreihe ‚Bioethik‘ der Universität Leipzig, Online am 19.05.2021.
- Die „Jenaer Erklärung“. Ein Beitrag für rassismuskritische Bildungsarbeit. Frühjahrsschule der Fachsektion Didaktik der Biologie im VBIO (FDdB), Online am 16.03.2021.
- Construct “race” – on historical responsibility in (biology) teaching. IGSBi Conference: Nation, nationalism and school in contemporary europe, Parma (Italien) 15.03.2021.
- Rassismuskritische Bildungsarbeit. Die „Jenaer Erklärung“ im (Biologie-)Unterricht. 27. Tage des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, Online am 10.03.2021.
- Die „Jenaer Erklärung“ gegen Rassismus und ihre Anwendung im Unterricht. 26. Tage des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, Ilmenau 05.03.2020.

doi.org/10.35468/6008-01

Mit Blick auf eine „rassistische“ (Thüringer bzw. auch Jenaer) Geschichte, die vom „Rasse-Günther“[13] bis zum NSU-Komplex reicht und „Traditionslinien“ aufweist, soll nun der neue Thüringer Biologielehrplan eine Vorreiterstellung einnehmen und infolge der „Jenaer Erklärung“ sowie der daraus resultierenden Veranstaltungen (Box 1) erstmals das Lernziel formulieren, dass Konzepte menschlicher „Rassen“ biologisch zu widerlegen sind.[14] Dazu gehört es, u. a. die Theorien von Carl von Linné (1707–1778) ebenso wie die von Ernst Haeckel (1834–1919) und Egon von Eickstedt (1892–1965)[15] zu thematisieren, dessen Ausführungen deutliche Auswirkungen auf die inhaltliche Darstellung in den Biologieschullehrbüchern bis in die jüngste Vergangenheit hatten.[16]
Sich nicht einzubringen, kann daher keine Option sein. Es ist vielmehr (und das war es ebenso in der Vergangenheit) eine Verpflichtung, an den (Hoch-)Schulen und den dort verorteten Seminar-, Fach- und Klassenräumen, den Pausenhöfen und Lehrerzimmern etc. rassismussensible Orte zu schaffen. Dafür ist es notwendig, „die Leerstelle zwischen der unzureichenden rassismuskritischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden und der anschließenden Erwartung rassismussensiblen Handelns von Lehrer*innen in der schulischen Praxis zu schließen“.[17] Zu reflektieren, zu lernen, (Bildungs-)Angebote wahrzunehmen und zu unterbreiten war letztlich auch das Ziel einer Tagung in dessen Folge das hier vorliegende Werk entstanden ist. Der Fokus lag dabei weniger auf der Betroffenenperspektive, die natürlich immer mitzudenken ist, sondern auf der historischen Einordnung und wissenschaftlichen Dekonstruktion des Begriffes „Rasse“, daraus resultierenden Angeboten für die (außer-)schulische Praxis sowie Erfahrungsberichten von Pädagog*innen.
Zwar lässt sich im Ergebnis, wenn man denn will, kritisieren, dass sich an diesem Buch vordergründig „weiße Menschen“ beteiligt haben, bei der Auswahl der Autor*innen standen jedoch weder das Bewahren alter Strukturen, noch das Alter, das Geschlecht, die Hautfarbe oder anderweitige „Merkmale“ im Vordergrund. Vielmehr waren Menschen verschiedenen Alters, Hautfarbe, Geschlecht etc. eingeladen sich entsprechend ihrer Expertise und Profession einzubringen bei dem

13 Vgl. Uwe Hoßfeld: Die Jenaer Jahre des „Rasse-Günther“ von 1930 bis 1935; Uwe Hoßfeld et al.: „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus.

14 Vgl. dazu auch K. Porges und U. Hoßfeld: Die "Jenaer Erklärung gegen Rassismus" und ihre Anwendung im Unterricht. Diese Handreichung für Lehrkräfte wurde mit Unterstützung des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) herausgegeben.

15 Vgl. u. a. Heinrich Zankl: Von der Vererbungslehre zur Rassenhygiene; Uwe Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland; Dirk Preuß: „Anthropologe und Forschungsreisender“. Biografie und Anthropologie Egon Freiherr von Eickstedts (1892–1965).

16 Vgl. Karl Porges: Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik.

17 Karim Fereidooni: Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen, S. 326; vgl. auch Aylin Karabulut: Rassismuserfahrungen von Schüler*innen.

doi.org/10.35468/6008-01

zentralen Thema „Den Begriff ‚Rasse‘ überwinden“ im Kontext der „Jenaer Erklärung“, doch nicht jede/r wollte oder konnte Teil des Vorhabens sein. Dennoch ist mir bewusst, dass die Auswahl der Themen und Autorenschaft ein Spiegel der Zeit sind und somit auch (ungewollt) patriarchale bzw. androkratische, postkoloniale sowie rassistische Machtstrukturen aufzeigen.
Ich hoffe dennoch, dass die geneigte Leserschaft Interesse an dem Buch finden wird und wünsche beim Studieren der Lektüre, beim Blick in die (eigene) Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufschlussreiche und erhellende Momente. Das hier vorliegende Werk richtet sich dabei gleichermaßen an Wissenschaftler*innen und Hochschuldozierende, (Lehramts-)Studierende und Lehrkräfte, Menschen aus weiteren sozialen Tätigkeitsfeldern sowie die interessierte Öffentlichkeit.

Vorgeschichte

Am 23. September 2021 fand in Jena eine Tagung zum Thema „Die ‚Jenaer Erklärung‘ in der (Hoch-)Schulbildung. Den Begriff ‚Rasse‘ überwinden“ statt. Die Wahl des Ortes wurde, wie es einst der Wissenschaftshistoriker Georg Uschmann (1913–1986) betonte, „durch den genius loci bestimmt und knüpfte bewußt an eine Tradition an, die in dieser Stadt durch Ernst Haeckel ihr charakteristisches Gepräge erhielt“.[18] Freilich standen dabei weniger wie zu Uschmanns Zeiten die Fragen der Evolution im Vordergrund, sondern vielmehr der Versuch, den auf den Menschen angewandten „Rasse-Begriff“ und den damit verbundenen Rassismus kritisch und multiperspektivisch zu hinterfragen. Den Ausgangspunkt bildete die „Jenaer Erklärung“ von 2019 und die Frage, welche Konsequenzen sich aus dieser wissenschaftlichen Stellungnahme für die Schule und Hochschule ergeben. Gerade weil „Rasse“ ein gesellschaftliches Konstrukt ist, so der Leitgedanke, ist innerhalb der Pädagogik eine tiefe Auseinandersetzung nötig, um den in unserer Kultur immer noch aktuellen Rassismus überwinden zu können.[19]

18 Georg Uschmann: Ernst Haeckel, S. 1.
19 Vgl. Karl Porgesund Ian Stewart: The “Jena Declaration”: German Pedagogical Responsibilities.

doi.org/10.35468/6008-01

Abb. 1: Graphic Recording zur Tagung „Den Begriff ‚Rasse' überwinden" (Quelle: S. Rackwitz).

Die Vorträge und Workshops der Tagung, an der Teilnehmende aus der gesamten Bundesrepublik und auch aus dem europäischen Ausland teilnahmen, mussten zwar aufgrund der Corona-Pandemie online durchgeführt werden, doch gelang dies ohne Schwierigkeiten mit der freundlichen Unterstützung des Multimediazentrums der Universität Jena. Die Graduierten Akademie der Universität förderte zudem die Veranstaltung. Als Kooperationspartner trat das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) auf, sodass die Veranstaltung auch als Fortbildung für Thüringer Lehrkräfte anerkannt werden konnte. Salea Rackwitz von der sandruschka GmbH visualisierte und dokumentierte die Veranstaltung dabei live mittels Graphic Recording, reduzierte die Beiträge auf ein prägnantes Key-Visual und stimulierte dadurch das Mitdenken (Abb. 1 bis 7).

Die Veranstaltung eröffnete mit einem Grußwort der Thüringer Minister für Bildung Jugend und Sport, Herr Helmut Holter (Abb. 2). Anschließend spielte live aus einem Tonstudio in Berlin die bekannte Liedermacherin Dota ihr Lied „Zwei im Bus" aus dem Album „Die Freiheit". Hier ging sie der Frage nach, was zu tun ist im Umgang mit Alltagsrassismus, angefangen bei rassistischen Witzen im Freundeskreis. Ihre Antwort, die vorerst nur gedanklicher Natur ist, folgte dabei intuitiv und prompt: „Tut mir leid, das mit uns beiden kannst du knicken. Such dir anders wen zum Reden. Manche blicken es halt nie. Ich steig hier aus […]!" Dota bleibt bei dieser Lösung jedoch nicht stehen, sondern fragt weiter: „Ist ein Witz nur ein Witz oder wirklich ein Problem? Sie schaut ihn an, der lacht die ganze Zeit. Wie diskriminiert man jetzt korrekt diesen Rassisten. Das heißt, wenn er einer ist. Und woher weiß man das mit Sicherheit?"

doi.org/10.35468/6008-01

Abb. 2: Graphic Recording zur Eröffnung, zum Grußwort und zur Live Performance von Dota (Quelle: S. Rackwitz).

Die Keynote hielt Prof. Dr. Beelmann. Der Direktor des Zentrums für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration (KomRex) der Friedrich-Schiller-Universität Jena, das nach dem Bekanntwerden der Mordserie des rechtsterroristischen so genannten „Nationalsozialistischen Untergrunds“ (NSU) im Jahr 2011 gegründet worden war, sprach über „Psychologische Erklärungen für die Entstehung von Vorurteilen und Möglichkeiten der Prävention“. Eine zentrale Aussage des Vortrages lautete, dass der Kontakt mit dem scheinbar „Fremden“ eine der besten Maßnahmen darstellt, um Vorurteile abzubauen bzw. ihnen präventiv zu begegnen (Abb. 3 bis 5).

Abb. 3: Graphic Recording (Teil A) zum Vortrag „Psychologische Erklärungen für die Entstehung von Vorurteilen und Möglichkeiten der Prävention“ von Prof. Dr. Beelmann (Quelle: S. Rackwitz).

doi.org/10.35468/6008-01

Abb. 4: Graphic Recording (Teil B) zum Vortrag „Psychologische Erklärungen für die Entstehung von Vorurteilen und Möglichkeiten der Prävention" von Prof. Dr. Beelmann (Quelle: S. Rackwitz).

Abb. 5: Graphic Recording (Teil C) zum Vortrag „Psychologische Erklärungen für die Entstehung von Vorurteilen und Möglichkeiten der Prävention" von Prof. Dr. Beelmann (Quelle: S. Rackwitz).

Anschließend fanden sieben Workshops statt, in denen die Teilnehmenden zu verschiedenen Themenschwerpunkten mit Expert*innen ins Gespräch kommen konnten. Hier diskutierten Dr. Danny Michelsen und Jan Batzer vom KomRex der Universität Jena über rassismuskritische Bildungsarbeit. Der Präsident des

doi.org/10.35468/6008-01

Amtes für Verfassungsschutz Thüringen, Herr Stephan J. Kramer, stellte aktuelle Aspekte des Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus vor.[20] Privatdozent Dr. habil. Georgy S. Levit philosophierte mit den Teilnehmenden über Ernst Haeckel, dessen Schüler Micklоucho-Maclay und die Anfänge des wissenschaftlichen Antirassismus.[21] Frau Alexandra Porges berichtete aus der Praxis über die aktive Auseinandersetzung mit Rassismus bereits in der Grundschule am Beispiel der Freien Ganztagsgrundschule Anna Amalia in Weimar, die zum Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ gehört.[22] Herr Prof. Dr. Uwe Hoßfeld, Leiter der Arbeitsgruppe Biologiedidaktik der Universität Jena erörterte die (bio-)historischen Wurzeln der Jenaer Erklärung und zog dabei Querverbindungen zwischen Fachdidaktik und Wissenschaftsgeschichte.[23] Prof. Dr. Ulrich Kattmann von der Universität Oldenburg ging auf sozialpsychologische Motive von der Einteilung der Menschen in „Rassen“ und Rassismus ein.[24] Isabelle M. Kutting und Naziar Amin von der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Jena formulierten schließlich die zentrale Frage, ob sich mit dem Begriff „Rasse“ Rassismus überwinden lässt. Dabei stellten sie im Workshop die rechtswissenschaftliche Perspektive auf einen überkommenen Begriff dar.[25]

Nach einer Pause fanden sich die Teilnehmenden wieder im Plenum ein. Der Liedermacher Ezé Wendtoin schaltete sich aus Burkina Faso zu und präsentierte zusammen mit einem weiteren Musiker u. a. seine Interpretation von „Sage Nein!“, dem bekannten Lied von Konstantin Wecker aus dem Jahr 1993 (Abb. 6). Bereits 2019, dem Jahr der „Jenaer Erklärung“, veröffentlichte Ezé Wendtoin ein Musikvideo mit Konstantin Wecker und mehr als 50 weiteren Personen. Sie setzten damit das Statement, sich einzumischen, das heute noch genauso aktuell ist wie in den 1990er Jahren. Der Abschlussvortrag von Prof. Dr. Johannes Krause, Direktor am Max-Planck-Institut für Evolutionäre Anthropologie in Leipzig, zum Thema „Gibt es eine genetische Grundlage für menschliche Rassen?“ rundete den ersten Teil der Tagung ab und lieferte klare Antworten aus den Biowissenschaften darüber, dass der Begriff „Rasse“, auf den Menschen angewandt, heute und zu keiner Zeit korrekt war (Abb. 7).

20 Vgl. dazu auch Marion Reiser et al.: Demokratie in der Corona Pandemie. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2021.

21 Vgl. Georgy S. Levit and Uwe Hoßfeld: Ernst Haeckel, Nikolai Miklucho-Maclay and the racial controversy on Papuans.

22 Alexandra Porges und Karl Porges: Inklusion in Thüringen: Entwicklungen, Herausforderungen, Praxisbeispiele, S. 192. Als Patin der Schule ist Prof. Dr. Ada Sasse, Humboldt Universität Berlin, vgl. https://www.schule-ohne-rassismus-thueringen.de/ [13.08.2022].

23 Vgl. u. a. Uwe Hoßfeld: Biologie und Politik. Die Herkunft des Menschen.

24 Vgl. u. a. Ulrich Kattmann: Die Vielfalt der Menschen: Biologieunterricht gegen Rassenideologie und ihre Folgen; Ulrich Kattmann: Die genetische Vielfalt der Menschen widerspricht der Einteilung der Menschen in „Rassen“.

25 Vgl. Isabelle M. Kutting und Naziar Amin: Mit „Rasse“ gegen Rassismus? – Zur Notwendigkeit einer Verfassungsänderung.

doi.org/10.35468/6008-01

Abb. 6: Graphic Recording zur Live Performance von Ezé Wendtoin, online aus Burkina Faso. (Quelle: S. Rackwitz).

Abb. 7: Graphic Recording zum Abschlussvortrag „Gibt es eine genetische Grundlage für menschliche Rassen?" von Prof. Dr. Johannes Krause (Quelle: S. Rackwitz).

doi.org/10.35468/6008-01

Am Nachmittag konnten die Teilnehmenden Exkursionen besuchen, von denen vier zur Auswahl standen. Christian Molitor vom Förderverein der Gedenkstätte Buchenwald e. V. führte über den Gedenkweg Buchenwaldbahn und informierte dabei über das Konzept der hier praktizierten partizipativen Bildungsarbeit.[26] Bereits am 11. April 2021 beging man ganz in der Nähe den 76. Jahrestag der Befreiung des Konzentrationslagers Buchenwald.[27] Steffi von dem Fange vom Lernort Weimar e. V. begleitete die Teilnehmenden durch Weimar und berichtete anhand von Stolpersteinen über die Mechanismen der Ausgrenzung jüdischen Lebens.[28] Ergänzend sei hier auch auf das Themenjahr „Neun Jahrhunderte Jüdisches Leben“ in Thüringen hingewiesen.[29] Lisa Caspari und Rebekka Schubert boten eine Auseinandersetzung mit „Euthanasie“-Verbrechen und der Shoah am Erinnerungsort Topf & Söhne in Erfurt an, der als historischer Lernort zur Reflexion ethischer Fragen im Jahr 2021 sein 10-jähriges Bestehen beging. „Gesellschaft, Kultur und Diversität: Wie wir wurden, was wir sind“ lautete schließlich das Thema einer Exkursion zum Max-Planck-Institut für Menschheitsgeschichte in Jena unter der Leitung von Frau Dr. Sabine Ziegler.
Allen Teilnehmenden an der Tagung sei für ihr Interesse und den Referent*innen für ihr Engagement und ihre Unterstützung an dieser Stelle nochmals herzlichst gedankt.

Zur Struktur des Buches

Das vorliegende Werk umfasst einen Teil der auf der Tagung gehaltenen Beiträge. Diese werden hier jedoch vertiefend behandelt und durch zentrale wissenschaftshistorischen Aspekte, die einen Bezug zur „Jenaer Erklärung“ aufweisen, ergänzt. Diesen Sachanalysen folgen Berichte aus dem pädagogischen und (außer-)schulischen Alltag sowie ergänzende Abhandlungen. Ziel ist es, eine Theorie-Praxis-Verzahnung für eine rassismuskritische Bildungsarbeit anzubahnen.
Die Beitragenden selbst spiegeln dabei mit ihren Berufsbiografien die Vielfalt der an Bildung beteiligten Akteur*innen wider. So haben wissenschaftlich Tätige, Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen, Fachleiter*innen, Seiteneinsteiger*innen sowie Studierende ihre jeweiligen Perspektiven bzw. Expertisen eingebracht. Der erste Teil widmet sich dabei wissenschaftshistorischen Aspekten und aktuellen Perspektiven rassismuskritischer Bildungsarbeit. Der zweite Teil versammelt konkrete, didaktisch-methodisch aufbereitete Unterrichtsvorschläge (Best Practice), Anregungen sowie Erfahrungsberichte für die schulische und außerschulische Bildung aus verschieden Schulfächern, für das Erinnern und den

26 Christian Molitor: Aktives Erinnern auf dem Ettersberg.
27 Vgl. Rede Bundespräsident: www.bundespraesident.de: Der Bundespräsident / Reden / 76. Jahrestag der Befreiung des KZ Buchenwald.
28 Vgl. https://lernort-weimar.de/ [13.08.2022].
29 Vgl. https://www.juedisches-leben-thueringen.de/ [13.08.2022].

doi.org/10.35468/6008-01

Dialog. Gemeinsames Anliegen aller Autor*innen in den vorliegenden Publikationen ist es, vor dem Hintergrund der Geschichte des Rassebegriffs vielfältige Ideen und Konzepte zu seiner Überwindung anzubieten. In diesem Sinn sind die hier vorgestellten Beiträge als Diskussionsgrundlage zu verstehen und insbesondere die Praxisbeispiele als Impulse aufzufassen, die es kritisch zu prüfen und weiterzuentwickeln gilt.

Nach dem Abdruck der „Jenaer Erklärung" eröffnet Wulf D. Hund den Abschnitt „Begriffsgeschichte & zentrale Akteure" mit seinem Beitrag „Stichwort: Rasse. Anmerkungen zur Begriffsgeschichte". Hier beleuchtet der Soziologe chronologisch die historischen Wurzeln dieses Begriffes. Dieser umfangreiche Beitrag liefert dabei die Basis, um eine Vielzahl von Fragestellungen, die sich mit der Ausbreitung und den Auswirkungen des „Rassedenkens" beschäftigen, beantworten zu können. Die Philosophin Peggy H. Breitenstein wagt in ihrem Beitrag „Zwischen Vernunftkritik und Völkerschau. Kants Überlegungen zu Begriff und Theorie der Rasse und der Umgang mit ihnen im philosophischen Fachdiskurs" den Versuch, unter Berücksichtigung reduktionistischer Argumente in bisherigen Debatten um Rassismus bei Kant, Facetten und Dimensionen eines differenzierten Umgangs anzudeuten. Die Wissenschaftshistoriker Uwe Hoßfeld und Georgy S. Levit lenken in ihrem Beitrag „Ernst Haeckel und die Frage nach der Herkunft und dem Stammbaum des Menschengeschlechts" den Blick auf Jena und den weltberühmten „Deutschen Darwin", der sich über einen Zeitraum von 45 Jahren auch mit humanphylogenetischen Fragestellungen befasste. Anschließend untersuchen Stefan Wogawa, Uwe Hoßfeld und Olaf Breidbach in ihrem Beitrag „'Die Juden müssen ihre Sonderart aufgeben' – Ernst Haeckel und der Antisemitismus" die Stellung des Jenaer Biologen zum Antisemitismus in Deutschland.

Den nächsten Abschnitt des hier vorliegenden Buches „Grundlagen moderner rassismuskritischer Bildungsarbeit" eröffnet Ansgar Drücker, Geschäftsführer des bundesweit tätigen Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit e. V. (IDA). Er behandelt in seinem Beitrag „Rassismus und Rechtsextremismus – Bedrohung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, aktuelle Diskussionen und Initiativen des Staates und aus der Zivilgesellschaft" mehrere, für den Bildungskontext relevante Themen, überblicksartig. Dazu zählen Ausführungen zum Sprachgebrauch im Themenfeld Rassismus, Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhaltes, das Bundesprogramm „Demokratie leben!" sowie das Magdeburger Manifests, einem Grundsatzpapier der Demokratiepädagogik. Anschließend bietet der Jenaer Professor für Didaktik der Politik Michael May in seinem Beitrag „Rassismus und Hate Speech in Schule und Unterricht" auf der Grundlage der begrifflichen Eingrenzung der Phänomene Rassismus und Hate Speech sowie anhand von Falltypen und Beispielfällen ein (mikro-) soziologischer Erklärungsansatz, der durch sozialpsychologische Forschungsergebnisse abgesichert ist, an. Den Abschnitt beschließt schließlich Maria Palme,

doi.org/10.35468/6008-01

die 2016 den Sonder-Lehrpreis der Universität Jena für ihre interdisziplinäre Blockübung zu Flüchtlingsfragen erhielt, mit ihrem Beitrag, der zugleich zum Praxisteil des Buches überleitet, „Kinderrechte in der Sekundarstufe I als Spiegelbild antirassistischer Bezugsnormen“. Von einer Bestandsaufnahme zum Rassismus-Denken in Mitteldeutschland ausgehend, entwickelt sie hier Ideen zur Rassismusaufklärung an Thüringer Schulen.

Den Abschnitt „(Bildungs-)Räume für das Erinnern und den Dialog“ eröffnen Lisa Caspari und Rebekka Schubert. Sie setzen sich mit „Euthanasie“-Verbrechen und der Shoah auseinander und berichten in diesem Zusammenhang über ihre Erfahrungen im Rahmen der Bildungs- und Vermittlungsarbeit am Erinnerungsort Topf & Söhne in Erfurt. Damals war es das Unternehmen, dessen Ingenieure die Verbrennungsöfen und die Lüftungstechnik für die Gaskammern in Auschwitz errichteten. Heute ist hier ein Lernort für Mitmenschlichkeit. Christian Molitor stellt anschließend die Initiative Gedenkweg-Buchwaldbahn vor und erläutert anschaulich wie mittels partizipativer Erinnerungs- und Bildungsarbeit das Gedenken und Erinnern altersgerecht ermöglicht werden kann. Steffi von dem Fange und Jonny Thimm vom Lernort Weimar e. V. fragen in ihrem Beitrag nach den Mechanismen der Ausgrenzung jüdischen Lebens und geben einen Einblick in die Biographiearbeit anhand von Stolpersteinen. Praxisnah berichtet auch Annegret Harendt wie durch Engagement und Ideenreichtum das Pestalozzi-Gymnasium in Stadtroda das Schullabel „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ belebte, gemäß der Maxime „Eine Welt ohne Rassismus […], eine Welt ohne Hass. Das wäre ein Traum…“. Susanne Burckhardt, Benjamin Schäfer, Erstelle Zirn und Karin Lahn stellen abschließend die Entwicklung des Sprachcafés Erfurt vor und wie es ihnen gelungen ist, einen Ort zum gemeinsamen (Kennen-)Lernen zu schaffen.

Im letzten Abschnitt „Impulse für den (Fach-)Unterricht“ berichtet Maike Bonsack wie es gelingen kann, im Ethikunterricht bei Schüler*innen, die wenig emphatisch scheinen, einen Perspektivwechsel zu provozieren. Cornelia Schwipper zeigt, wie Musikunterricht zur Bühne verschiedener Kulturen wird und somit einen Beitrag zum gegenseitigen Verstehen, zum Miteinander leisten kann. Chelsea Vogel, Uwe Hoßfeld und Karl Porges fragen schließlich, wie sich (Anti-)Rassismus im Biologieunterricht behandeln lässt und bieten die Idee, mithilfe eines Workbooks die Lernenden auf eine Zeitreise mitzunehmen. Uwe Hoßfeld beendet das hier vorliegende Buch schließlich mit seinem Beitrag „Biologieunterricht und die Neuedition von ‚Mein Kampf‘ (2016)“. Hier wird einmal mehr deutlich, wie wichtig es ist, auch historische Quellen zu nutzen (und nicht zu tabuisieren), um aus den Fehlern der Vergangenheit für die Zukunft zu lernen.

doi.org/10.35468/6008-01

Danksagung

Ich danke Herrn Prof. Dr. Uwe Hoßfeld für seine Unterstützung während des gesamten Projektes sowie Frau Johanna Heckel, Frau Marlene Liem, Frau Franziska Martens und Frau Paula Wolfram für ihre Hilfe bei den organisatorischen und redaktionellen Arbeiten. Herrn Andreas Klinkhardt, der das Anliegen von Beginn an befürwortete, unterstützte und dessen Bemühen um Aufarbeitung der eigenen Verlagsgeschichte hier nicht unbeachtet bleiben soll[30], danke ich für die freundliche Aufnahme des Buches in das Verlagsprogramm. Ebenso bedanke ich mich bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung, die das Vorhaben finanzierte und bei Frau Mia Rösch für die überaus freundliche Kommunikation während der Projektbegleitung.

Literatur

Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.

Fischer, Martin S., Uwe Hoßfeld, Johannes Krause und Stefan Richter (2019): Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. Biologie in unserer Zeit 49 (6), S. 399–402.

Fischer, Martin S., Uwe Hoßfeld, Johannes Krause und Stefan Richter (2020): Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. Zoologie 2020 – Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft, hrsg. von R. A. Steinbrecht, S. 7–32.

Fischer, Martin S., Uwe Hoßfeld, Johannes Krause und Stefan Richter (2021): The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races. Annals of the History and Philosophy of Biology 24/2019, S. 91–123.

Fischer, Martin S. und Johannes Krause (2023): Human populations are not biologically and genetically discrete. British Journal of Psychology, 00, 1– 3. https://doi.org/10.1111/bjop.12635

Heitmeyer, Wilhelm (2003): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002 sowie 2003. In Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), Deutsche Zustände, Folge 2. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp, S. 13–32.

Hoßfeld, Uwe (2016): Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit. 2. Aufl., Stuttgart: Franz Steiner.

Hoßfeld, Uwe (2021): Biologie und Politik. Die Herkunft des Menschen. 4. Aufl. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, Staatskanzlei.

Hoßfeld, Uwe, Marco Körner und Karl Porges im Druck, 2023: Reaktionen auf die „Jenaer Erklärung“ in den sozialen Netzwerken, Massenmedien und im realen Raum. In Karl Porges und Jörg Pittelkow (Hrsg.), Biologie im Zeitalter der Digitalen (R)Evolution (Verhandlungen zur Geschichte und Theorie der Biologie, Bd. 25). Arnstadt: THK-Verlag.

Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.

Kattmann, Ulrich (1996): Erläuterungen zur Stellungnahme zur Rassenfrage eines UNESCO-Workshops. Biologen in unserer Zeit (5), S. 70–72.

30 J.-W. Link: Publizieren im Erziehungsstaat. Der Verlag Julius Klinkhardt im Nationalsozialismus im Spiegel seiner Publikationen.

Kattmann, Ulrich (2020): Die Vielfalt der Menschen: Biologieunterricht gegen Rassenideologie und ihre Folgen. In Karim Fereidooni und Nina Simon (Hrsg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS, S. 207–232.

Kattmann, Ulrich (2021): Die genetische Vielfalt der Menschen widerspricht der Einteilung der Menschen in „Rassen“. Naturwissenschaftliche Rundschau 876 (6), S. 285–297.

Klein, Anna und Eva Maria Groß (2012): Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, 51 (1), S. 39–51.

Kutting, Isabelle M. und Naziar Amin (2020): Mit „Rasse“ gegen Rassismus? – Zur Notwendigkeit einer Verfassungsänderung. Die öffentliche Verwaltung, 14, S. 612–617.

Levit, Georgy S. und Uwe Hoßfeld (2020): Ernst Haeckel, Nikolai Miklucho-Maclay and the racial controversy on Papuans. Frontiers in Zoology 17:16, S. 1–20.

Link, Jörg-W. (2009): Publizieren im Erziehungsstaat. Der Verlag Julius Klinkhardt im Nationalsozialismus im Spiegel seiner Publikationen. In Uwe Sandfuchs, Jörg-W. Link und Andreas Klinkhardt (Hrsg.), Verlag Julius Klinkhardt 1834–2009. Verlegerisches Handeln zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109–140.

Molitor, Christian (2017): Aktives Erinnern auf dem Ettersberg. Zur Geschichte der Bahnlinie Weimar-Buchenwald und das Projekt Gedenkweg-Buchenwaldbahn. Gerbergasse 18, Thüringer Vierteljahresschrift für Zeitgeschichte und Politik, 22 (4), S. 35–40.

Porges, Karl (2022): Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik. Annals of the History and Philosophy of Biology 26, S. 51–82.

Porges, Karl und Ian Stewart (2022): The Jena Declaration: German pedagogical responsibilties. In Luciana Bellatalla, Piergiovanni Genovesi, Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hrsg.): Nation, Nationalism and School in Contemporary Europe / Nation, Nationalismus und Schule im zeitgenössischen Europa. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 180–194.

Porges, Karl und Uwe Hoßfeld (2023): Die „Jenaer Erklärung gegen Rassismus“ und ihre Anwendung im Unterricht. TMBJS: Erfurt.

Preuß, Dirk (2009): „Anthropologe und Forschungsreisender“ Biografie und Anthropologie Egon Freiherr von Eickstedts (1892–1965). München: Herbert Utz.

Reiser, Marion, Anne Küppers, Jörg Hebenstreit, Axel Salheiser und Lars Vogel (2021): Demokratie in der Corona Pandemie. Ergebnisse des Thüringen-Monitors. Im Auftrag der Thüringer Staatskanzlei.

Sprung, Tina (2021): Das Schweigen der Schulen. Interview mit Karim Fereidooni. didacta 4, S. 4–7.

Uschmann, Georg (1960): Ernst Haeckel. In Biologische Gesellschaft der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.), Arbeitstagung zu Fragen der Evolution. Zum Gedenken an Lamarck – Darwin – Haeckel. Jena: VEB Gustav Fischer, S. 1–13.

Zankl, Heinrich (2008): Von der Vererbungslehre zur Rassenhygiene. In Klaus-D. Henke (Hrsg.), Tödliche Medizin im Nationalsozialismus. Von der Rassenhygiene zum Massenmord (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 7). Köln: Böhlau, S. 47–63.

Zick, Andreas (2007): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit aus Sicht der Wissenschaft. In Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.), Reflektieren. Erkennen. Verändern. Was tun gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit? Berlin: Amadeu Antonio Stiftung, S. 6–8.

Zick, Andreas, Beate Küpper und Wilhelm Heitmeyer (2012): Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf. In Anton Pelinka (Hrsg.), Vorurteile: Ursprünge, Formen, Bedeutung. Berlin: deGruyter, S. 287–316.

doi.org/10.35468/6008-01

Autorenangaben

Porges, Karl, Dr.,
wissenschaftlicher Mitarbeiter der Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Fakultät für Biowissenschaften, Institut für Zoologie und Evolutionsforschung,
AG Biologiedidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biologiedidaktik, Geschichte des Biologieunterrichtes zwischen Fachlichkeit und Ideologisierung, Zukunftsperspektiven der Schulbildung, Schulbuch- und Bildungsmedienforschung
E-Mail: karl.porges@uni-jena.de

doi.org/10.35468/6008-01

Martin S. Fischer, Uwe Hoßfeld, Johannes Krause und Stefan Richter

Jenaer Erklärung. Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung

Anlässlich der 112. Jahrestagung der Deutschen Zoologischen Gesellschaft in Jena hat das Institut für Zoologie und Evolutionsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena eine öffentliche Abendveranstaltung zum Thema „Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen: wie Rassismus Rassen macht“ ausgerichtet.

Die folgende, gemeinsame Erklärung soll darüber informieren.

Der Vorstand der Deutschen Zoologischen Gesellschaft und der Präsident der Friedrich-Schiller-Universität Jena unterstützen die Autoren in dem Bestreben mit dieser Erklärung gegen scheinbar wissenschaftliche Rechtfertigungen für Rassismus vorzugehen.

Jenaer Erklärung

Die Idee der Existenz von Menschenrassen war von Anfang an mit einer Bewertung dieser vermeintlichen Rassen verknüpft, ja die Vorstellung der unterschiedlichen Wertigkeit von Menschengruppen ging der vermeintlich wissenschaftlichen Beschäftigung voraus. Die vorrangig biologische Begründung von Menschengruppen als Rassen – etwa aufgrund der Hautfarbe, Augen- oder Schädelform – hat zur Verfolgung, Versklavung und Ermordung von Abermillionen von Menschen geführt. Auch heute noch wird der Begriff Rasse im Zusammenhang mit menschlichen Gruppen vielfach verwendet. Es gibt hierfür aber keine biologische Begründung und tatsächlich hat es diese auch nie gegeben. Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung.

Am 9. August 2019 jährte sich der 100. Todestag des Jenaer Professors Ernst Haeckel, des „deutschen Darwins”, wohl des bekanntesten deutschen Zoologen und Evolutionsbiologen. Ernst Haeckel, der Begründer der Stammesgeschichtsforschung hat durch seine vermeintlich wissenschaftliche Anordnung von Menschen„rassen” in einem „Stammbaum” in fataler Weise zu einem angeblich wissenschaftlich begründeten Rassismus beigetragen. Die Stellung der einzelnen Gruppen basierte auf willkürlich herausgegriffenen Merkmalen wie Hautfarbe oder Haarstruktur und deren Umsetzung in eine stammesgeschichtliche Sicht-

doi.org/10.35468/6008-02

weise. Daraus wurde eine soziale Leserichtung mit angeblich biologisch höher und tiefer stehenden Menschengruppen.

Karl Astel, einer der führenden nationalsozialistischen Rassenforscher, ab 1933 Präsident des Thüringischen Landesamtes für Rassewesen in Weimar, Universitätsprofessor und ab 1939 Kriegsrektor der Friedrich-Schiller-Universität Jena, war überzeugt, „daß seit dem Weggang von Ernst Haeckel die Zoologie und damit die Biologie in Jena nicht mehr in der Richtung und in der Intensität an der Universität vertreten wurde, die Haeckel begründete und die für den Nationalsozialismus von größter Bedeutung" war. Die Universität Jena sollte während der Zeit des Nationalsozialismus „zu einer rassisch einheitlich ausgerichteten SS-Universität" ausgebaut werden. Die von Astel immer wieder hervorgehobene „rassische Aufbauarbeit" und Berufungspolitik hatten eine in dieser Form wohl einmalige akademische und wissenschaftspolitische Konstellation mit sukzessive vier Professuren zur Rassenkunde bewirkt. Das von Ernst Haeckel 1907 gegründete Phyletische Museum sollte zudem unter Berufung auf ihn zum „Thüringischen Landes- und Volksmuseum für Lebenskunde, Rassewesen und Stammesgeschichte" werden. Auch aus diesen Gründen trägt die Friedrich-Schiller-Universität eine besondere Verantwortung, sich mit der Frage von Menschenrassen auseinanderzusetzen.

Trotz oder gerade wegen der engen Verknüpfung zwischen Rassismus und vermeintlich existierenden Rassen ist es Aufgabe der Wissenschaft und damit auch einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft wie der Deutschen Zoologischen Gesellschaft, nach einer möglichen Realität von Menschenrassen zu fragen. Dabei geht es um die Frage, ob Rassen im Generellen und Menschenrassen im Besonderen, eine biologische Realität sind, oder aber ob es sich um reine Konstrukte des menschlichen Geistes handelt. Für den einflussreichen biologischen Systematiker Ernst Mayr war die Existenz von Menschenrassen ein „biological fact" (Mayr 2002), zumindest vor der Eroberung der Welt durch die Europäer. Die Begründung entspricht der heute noch gängigsten Ansicht über die Existenz von Rassen. Menschenrassen entsprechen in so vielen Kriterien den „geographischen Rassen" anderer Arten, dass eine Alternative ihm nicht möglich erschien, wobei Mayr sich deutlich gegen jeglichen Rassismus ausgesprochen hat.

Für geographische Rassen (oder Unterarten) betont Mayr in der Biologie allgemein die notwendige „taxonomische Unterschiedlichkeit" zwischen geographisch getrennten Populationen einer Art. Der Begriff Rasse ist damit irgendwo zwischen dem Begriff der Population (die aufgrund der real existierenden Fortpflanzungsgemeinschaft tatsächlich einem Individuum der Wissenschaftsphilosophie entspricht) und der Art angesiedelt. Heute wird diese taxonomische Unterschiedlichkeit überwiegend aus einer genetischen Distanz bestimmt. Festzulegen, welche taxonomische Unterschiedlichkeit bzw. genetische Differenzierung ausreichend wäre, um Rassen bzw. Unterarten zu unterscheiden, ist aber rein willkürlich und macht damit auch das Konzept von Rassen/Unterarten in der Biologie zu einem

doi.org/10.35468/6008-02

reinen Konstrukt des menschlichen Geistes. Das heißt nicht, dass es keine genetische Differenzierung entlang eines geographischen Gradienten geben kann, doch ist die taxonomische Bewertung dieser Differenzierung (als Rasse oder Unterart oder eben nicht) willkürlich. Umso mehr trifft dies für den Menschen zu, bei dem die größten genetischen Unterschiede innerhalb einer Population zu finden sind und nicht zwischen den Populationen.

Dass es sich bei den Rassen von Haustieren um etwas ganz Anderes handelt, erkennt man schon an der fehlenden geographischen Gliederung. Haustierrassen sind ausschließlich das Ergebnis menschlicher Züchtung und nicht das Ergebnis eines natürlichen, biologischen Prozesses. Nur im Fall von Haustieren ist tatsächlich die genetische Ähnlichkeit (Homogenität) innerhalb einer Rasse größer als zwischen Rassen. Das Englische verzichtet hier auf den Begriff „race" und spricht von „breeds", was dem Sachverhalt viel näherkommt, der Begriff Züchtung wäre auch im Deutschen eher angebracht.

Denkschemata des biologisch begründeten Rassismus wie beispielsweise die Analogie zu Haustierrassen haben dazu verführt anzunehmen, mit gleichem Recht von Menschenrassen („human races") sprechen zu können. Das war oft verbunden mit der Annahme, dass die Ähnlichkeit innerhalb einer vermeintlichen Menschenrasse wesentlich höher sei als zwischen diesen, weshalb eine Abgrenzung möglich sei – im Fall des Menschen ein bitterer Trugschluss.

Die Einteilung der Menschen in Rassen war und ist zuerst eine gesellschaftliche und politische Typenbildung, gefolgt und unterstützt durch eine anthropologische Konstruktion auf der Grundlage willkürlich gewählter Eigenschaften wie Haar- und Hautfarbe. Diese Konstruktion diente und dient eben dazu, offenen und latenten Rassismus mit angeblichen natürlichen Gegebenheiten zu begründen und damit eine moralische Rechtfertigung zu schaffen.

Erst durch die wissenschaftliche Erforschung der genetischen Vielfalt der Menschen wurden die Rassenkonzepte endgültig als typologische Konstrukte entlarvt. Beim Menschen besteht der mit Abstand größte Teil der genetischen Unterschiede nicht zwischen geographischen Populationen, sondern innerhalb solcher Gruppen. Die höchste genetische Vielfalt findet sich auch heute noch bei Menschen auf dem afrikanischen Kontinent. Dort liegen die Wurzeln und die meisten Verzweigungen im menschlichen Stammbaum. Auf einem dieser Äste fallen die Menschen Ostafrikas und alle Nicht-Afrikaner zusammen. Menschen außerhalb Afrikas sind somit näher verwandt mit Menschen aus Ostafrika, wie den Hadza, als diese mit Menschen aus Südafrika, z. B. mit den Khoisan. Aus stammesgeschichtlicher Sicht sind somit alle Menschen Afrikaner. Es ist deshalb geradezu paradox von „dem Afrikaner" zu sprechen oder aus welchem Grund auch immer von „Schwarzafrikaner". Hier handelt es sich um ein Relikt kolonialer Sprache und Denkens und es gilt wieder: Rassismus macht Rassen. Die Hautfarbe eines Khoisan aus Südafrika ist weniger pigmentiert als die von Menschen, die in

doi.org/10.35468/6008-02

Südostasien oder in Südamerika entlang des Äquators leben. Hautfarbe spiegelt hauptsächlich eine biologische Anpassung an den Grad der Sonneneinstrahlung wieder und variiert dementsprechend kontinuierlich mit der Strahlungsintensität auf der Erde.

Die vermeintlichen menschlichen Rassen gehen auch nicht auf getrennte Evolutionslinien zurück (einer anderen Vorstellung der Realität von Rassen, den sogenannten kladistischen Rassen folgend). Der anatomisch moderne Mensch entstand vor über 250.000 Jahren in Afrika, von dort verbreitete er sich in kleinen Gruppen von Menschen über die restliche Welt. Die Nicht-Afrikaner zweigten sich vor ca. 60.000 Jahren von den Menschen aus dem östlichen Afrika ab und besiedelten einen Großteil der Welt.

Nicht-Afrikaner unterscheiden sich von Menschen, die südlich der Sahara wohnen vor allem in genetischen Spuren, welche die Verbindungen mit Neandertalern und Denisovanern hinterlassen haben. Interessanterweise wurde nun gerade dieser genetische Beitrag unserer nächsten ausgestorbenen Verwandten, die vor nicht allzu langer Zeit und unzutreffend als tumbe, Keulen schwingende Vettern charakterisiert wurden, von den „White Supremacists“ in den USA verwendet, um abgrenzend eine überlegene weiße Rasse zu definieren. Allerdings ist der Anteil an Genen von Neandertalern und Denisovanern bei Ostasiaten und Gruppen in Ozeanien und Australien messbar höher als bei Europäern und eignet sich somit denkbar schlecht, eine, dank Neandertaler-Genen, „überlegene weiße Rasse“ zu definieren. Die zahlreichen und stets wiederkehrenden Migrationen haben zudem schon immer und lange vor den großen Entdeckungs- und Eroberungsreisen der Europäer zu Verbindungen zwischen geographisch entfernten Populationen geführt.

Anstelle von definierbaren Grenzen verlaufen zwischen menschlichen Gruppen genetische Gradienten. Es gibt im menschlichen Genom unter den 3,2 Milliarden Basenpaaren keinen einzigen fixierten Unterschied, der zum Beispiel Afrikaner von Nicht-Afrikanern trennt. Es gibt – um es explizit zu sagen – somit nicht nur kein einziges Gen, welches „rassische” Unterschiede begründet, sondern noch nicht mal ein einziges Basenpaar.

Äußere Merkmale wie die Hautfarbe, die für die typologische Klassifikation oder im alltäglichen Rassismus verwendet werden, sind eine höchst oberflächliche und leicht wandelbare biologische Anpassung an die jeweiligen örtlichen Gegebenheiten. Allein die Hautfarbe hat sich im Lauf der Migrationen des Menschen immer wieder verändert und ist dunkler und heller geworden je nach lokaler Sonneneinstrahlung oder Ernährungsweise. So waren die Menschen Mitteleuropas bis vor 8000 Jahren noch stark pigmentiert und erst mit Beginn der Landwirtschaft wanderten Menschen mit hellerer Hautfarbe aus Anatolien ein. Die stark pflanzenbasierte Kost der frühen Ackerbauern bevorzugte Individuen mit hellerer Haut, um im dunklen Winter Europas genügend Vitamin D in der Haut zu produzieren. Die helle Hautfarbe der Menschen im nördlichen Europa ist jünger als 5000 Jahre.

doi.org/10.35468/6008-02

Die Verknüpfung von Merkmalen wie der Hautfarbe mit Eigenschaften oder gar angeblich genetisch fixierten Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen, wie sie in der Blütezeit des anthropologischen Rassismus verwendet wurden, ist inzwischen eindeutig widerlegt. Diese Argumentation heute noch als angeblich wissenschaftlich zu verwenden, ist falsch und niederträchtig. Es gibt auch keinen wissenschaftlich nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Intelligenz und geographischer Herkunft, aber einen deutlichen mit sozialer Herkunft. Auch hier schafft Rassismus in Form von Ausgrenzung und Diskriminierung die vermeintlichen Rassen.

Der Rassismus unter den Menschen besteht jedoch weiter. Rassenforschung, Rassenkunde und Rassenhygiene bzw. Eugenik im 20. Jahrhundert als scheinbar wissenschaftliche Disziplinen waren dabei nur einige Auswüchse rassistischen Denkens und Handelns.

Eine bloße Streichung des Wortes „Rasse“ aus unserem Sprachgebrauch wird Intoleranz und Rassismus nicht verhindern. Ein Kennzeichen heutiger Formen des Rassismus ist bereits die Vermeidung des Begriffes „Rasse“ gerade in rechtsradikalen und fremdenfeindlichen Milieus. Rassistisches Denken wird mit Begriffen wie Selektion, Reinhaltung oder Ethnopluralismus aufrechterhalten. Bei dem Begriff des Ethnopluralismus handelt es sich aber um nichts weiter als um eine Neuformulierung der Ideen der Apartheid. Auch die Kennzeichnung „des Afrikaners” als vermeintliche Bedrohung Europas und die Zuordnung bestimmter, biologischer Eigenschaften stehen in direkter Tradition des übelsten Rassismus vergangener Zeiten. Sorgen wir also dafür, dass nie wieder mit scheinbar biologischen Begründungen Menschen diskriminiert werden und erinnern wir uns und andere daran, dass es der Rassismus ist, der Rassen geschaffen hat und die Zoologie/Anthropologie sich unrühmlich an vermeintlich biologischen Begründungen beteiligt hat. Der Nichtgebrauch des Begriffes Rasse sollte heute und zukünftig zur wissenschaftlichen Redlichkeit gehören.

Autorenangaben

Prof. Dr. Dr. h. c. Martin S. Fischer, Institut für Zoologie und Evolutionsforschung, Friedrich-Schiller-Universität Jena

apl. Prof. Dr. Uwe Hoßfeld, Institut für Zoologie und Evolutionsforschung, AG Biologiedidaktik, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Prof. Dr. Johannes Krause, Direktor am Max-Planck-Institut für Menschheitsgeschichte, Jena / Friedrich-Schiller-Universität Jena

Prof. Dr. Stefan Richter, Allgemeine und Spezielle Zoologie, Institut für Biowissenschaften, Universität Rostock

doi.org/10.35468/6008-02

Begriffsgeschichte und zentrale Akteure

Wulf D. Hund

Stichwort: Rasse. Anmerkungen zur Begriffsgeschichte

> „Kurz, weder vier oder fünf Racen, noch ausschließende Varietäten giebt es auf der Erde. Die Farben verlieren sich in einander [...] und im Ganzen wird zuletzt alles nur Schattierung eines und desselben großen Gemäldes".
> Johann Gottfried Herder, 1790

‚Rasse' ist zu einem umkämpften Begriff geworden. In Frankreich wurde er 2018 aus der Verfassung gestrichen. In Deutschland will ihn mittlerweile sogar die Bundesregierung aus dem Grundgesetz entfernt (und durch ‚rassistische Diskriminierung' ersetzt) wissen. Gleichzeitig wurden und werden kritische Mahnungen laut, die solche Bemühungen als Ausdruck einer ‚post-rassischen' Logik sehen und auf die Gefahr hinweisen, sie könnten zur Leugnung von Rassismus führen. International behaupten liberale bis konservative Stimmen schon länger, in einem ‚post race' Zeitalter zu leben. Von linken bis liberalen Positionen wird dagegen erklärt, dass ‚race matters'. Hinzu kommt noch die verbreitete Ansicht, ‚Rasse' und ‚race' wären sehr unterschiedliche Kategorien: Sie könnten nicht ohne weiteres miteinander verglichen werden, weil ‚race' (zumindest heute) als soziale Konstruktion verstanden würde, während ‚Rasse' nach wie vor die alten biologischen Konnotationen transportiere.

Auf Grund seiner langen Geschichte und massiven Auswirkungen wird die Diskussion um den Rassenbegriff äußerst kontrovers geführt. Dabei spielen unterschiedliche Verständnisse seiner Funktionsweise und seiner Geschichte eine wichtige Rolle. Das zeigte sich auch während der Debatten um das Verhältnis von Rassismus und Pandemie während der Corona-Krise zu Beginn der 2020er Jahre. In ihrem Kontext schrieb eine Professorin für asiatisch-amerikanische Studien in den USA: „Wenn eine schwarze Person eine asiatische Person attackiert, mag der Zusammenstoß durch Rassismus befeuert worden sein, aber ganz ausdrücklich durch weiße Vorherrschaft [white supremacy]. Die Aufrechterhaltung weißer Vorherrschaft bedarf keiner weißen Person".[1]

1 Jennifer Ho: White supremacy is the root of all race-related violence in the US. Deutsche Übersetzungen fremdsprachlich angegebener Texte stammen von mir. Um den ursprünglichen Wortlaut deutlich werden zu lassen, finden sich gelegentlich auch originale und übersetzte Zitate aus derselben Quelle gemeinsam.

doi.org/10.35468/6008-03

Hintergrund waren die zahlreichen Angriffe auf ‚asiatisch' aussehende Menschen in den Vereinigten Staaten, darunter auch die Attacke eines schwarzen Amerikaners auf einen Einwanderer aus Thailand (die zum Tod des Opfers führte) und der Messerangriff eines ‚Latinos' auf eine burmesische Familie (bei dem die Opfer schwer verletzt wurden). Zu den Zündsätzen solcher Ereignisse gehörten zweifellos die Aussagen des damaligen us-amerikanischen Präsidenten und seines Außenministers, die den Coronaerreger ‚chinesisches Virus' und ‚Wuhan-Virus' nannten.

Die Autorin kann sich zwar auf den systemischen Charakter von Rassismus und die Prägung der Rassengesellschaft in den USA durch weiße Vorherrschaft berufen. Aber ihre Überlegungen gehen gleichwohl analytisch in die Irre. Das zeigt sich schon daran, dass es anti-chinesische Ausfälle und Übergriffe zur selben Zeit auch in Südamerika, Europa, Afrika und auch Asien in direkter Nachbarschaft Chinas gab, in Südkorea, Japan oder Vietnam.[2] Die Medien berichteten zudem intensiv über die Unterdrückung der Uiguren in China. Die ‚Times of India' titelte dabei: „China praktiziert die schlimmste Form von Rassismus und begeht Genozid an den Uiguren".[3] Schon zuvor war in der ‚Zeit' von chinesischem Rassismus die Rede und erklärt worden: „Rassistische Vorstellungen haben sich in China im Lauf von Jahrhunderten verfestigt".[4]

Mit solchen und ähnlichen Aussagen sind eine ganze Reihe von Problemen verbunden: Ist Rassismus eine ausschließlich weiße Erscheinung, die ihre Ursachen im europäischen Kolonialismus und Kapitalismus hat und vom Rassedenken der Aufklärung legitimiert wurde? Hat es historisch Formen des Rassismus gegeben, die keinen Rassenbezug hatten und von welchen Ideologien wurden sie begleitet? Wie hat sich die Ausbreitung des europäischen Rassedenkens in andere Kulturkreise weltweit ausgewirkt und hat der Rassebegriff dabei Änderungen erfahren? Was bedeutet es für den Rassediskurs, wenn Mitglieder ursprünglich abgewerteter Rassen ihn nutz(t)en, um einen eigenen ‚Rassenstolz' zu entwickeln und mit einem kritischen Verständnis von ‚Rasse' die Nutznießer solcher Kategorisierung selbst als weiß zu ‚rassisieren' und zu delegitimieren? usw.

Für den Umgang mit derlei Fragen ist es hilfreich, sich der historischen Wurzeln des Begriffs ‚Rasse' zu vergewissern. Das ist einfacher gesagt als getan – schon weil es dazu bislang keine vergleichenden Untersuchungen gibt.[5] Begriffsgeschichtliche

2 Vgl. Human Rights Watsch: Covid-19 fueling anti-Asian racism and xenophobia Worldwide; Motoko Rich: As coronavirus spreads, so does anti-Chinese sentiment.

3 ‚China practicing worst form of racism, committing genocide against Uyghurs'.

4 Franka Lu: Ein Hass, der chinesische Wurzeln hat.

5 Darauf haben erst kürzlich die Beiträge in zwei Nummern der ‚Revue d'histoire moderne et contemporaine' mit dem Titel „Race, sang et couleur à l'époque moderne. Histoires plurielles' (I u. II) reagiert. Deren Herausgeber betonen angesichts der aktuellen Debatten zu Recht, man müsse sich davor „hüten [...], Rasse zur Kategorie einer transhistorischen Unterscheidung zu machen, die in allen Gesellschaften wirkt" und sie dadurch „aufs neue zu essentialisieren". Dagegen komme es darauf an, „genau die Bedeutung und den vielfältigen Gebrauch der Kategorie Rasse zu rekonstruieren" und

doi.org/10.35468/6008-03

Studien leiden zudem daran, dass sie von keinem einheitlichen Verständnis dessen ausgehen, was unter Rassismus zu verstehen sei. Der wird zwar häufig an den Rassenbegriff gebunden. Aber auch solche Positionen gehen davon aus, dass es zumindest heute Rassismus ohne Rassen gibt und sind unsicher, ob das nicht auch für seine Frühgeschichte gilt.

Erstaunlicherweise hat außerdem gerade der dekonstruktivistische Umgang mit der Kategorie Rasse dazu geführt, dass ‚Rassen' oder zumindest rassenähnliche Vorstellungen mittlerweile auch in Zeiten wie dem Mittelalter und der Antike sowie in außereuropäischen Gesellschaften wie dem alten China und Japan oder dem vorkolumbianischen Amerika gesehen werden (wo in allen Fällen das Rassenkonzept unbekannt war). Die Delegitimierung von ‚Rasse' als eines validen naturwissenschaftlichen Begriffs ist mit der Ausdehnung des Wortgebrauches auf Epochen und Kulturen einhergegangen, die selbst keine Vorstellungen von Rasse entwickelt haben. Kritische Studien beschäftigen sich mit der ‚Erfindung von Rasse' im europäischen Mittelalter oder der ‚Formierung von Rassen' in der Antike und behaupten nicht nur ein „race-thinking over millenia" in Europa und Asien, sondern auch in Afrika oder im präkolumbianischen Amerika.[6]

Angesichts dieser Gemengelage tut jede Diskussion der europäischen oder gar nationalen Dimensionen der Kategorie Rasse gut daran, sich deren schon durch den Kolonialismus bedingte internationale Verbreitung, ihre unterschiedlichen begriffsgeschichtlichen Dimensionen in verschiedenen Sprachen und nicht zuletzt auch ihre verschiedenen ideologischen Prägungen und politischen Ausrichtungen bewusst zu machen. Noch zu Beginn dieses Jahrhunderts jedenfalls gab es auf der ‚Weltkonferenz gegen Rassismus, Rassendiskriminierung, Xenophobie und damit verbundene Intoleranz' massive Auseinandersetzungen um die Verwendung des Rassenbegriffs. Während er einerseits dazu diente, das Bemühen von Vertreterinnen und Vertretern der indischen Dalits um die Aufnahme sie betreffender Diskriminierungen in die Dokumente (mit der Behauptung, dabei ginge es um ‚Kasten', nicht um ‚Rassen') zu hintertreiben oder um, wie in einer Rede Jassir Arafats, die Gleichsetzung von Zionismus und Rassismus zu legitimieren, wollten ihn andererseits Delegierte europäischer Staaten aus den Dokumenten streichen und stießen damit auf empörten Widerstand aus Afrika und Lateinamerika.[7]

---

dabei von den sozialen Verhältnissen der jeweiligen Akteure auszugehen – Claude-Olivier Doron, Élie Haddad: Race et historie à l'poche moderne, Teil 2, S. 8.

6 Geraldine Heng: The Invention of Race in the European Middle Ages; Benjamin Isaac: The Invention of Racism in Classical Antiquity; Denise Eileen McCoskey: Race; Ian Law: Racism and Ethnicity (dort, S. 3, auch das Zitat); Malvern van Wyk Smith: The First Ethiopians; Shirley Anne Tate, Ian Law: Caribbean racisms.

7 Vgl. Shukadeo Thorat, Umakant (Hrsg.): Caste, Race and Discrimination (hier v. a. die Beiträge von Teesta Setalvad, S. 133 ff., und Gail Omvedt, S. 187 ff.); Harris O. Schoenberg: Demonization in Durban (mit einem Zitat Arafats auf S. 104 f., das die „racial discrimination" der Palästinenser durch Israel anklagt); Michael Banton: The International Politics of Race, S. 7 (zur Debatte um ‚Rasse'); siehe auch Wulf D. Hund: Negative Vergesellschaftung, S. 11 f.

doi.org/10.35468/6008-03

1 Raza [ˈra.sa] – Makel und Reinheit

Ein erster Rassendiskurs entfaltete sich im Spanien der frühen Neuzeit. Die Herkunft des dabei benutzten Wortes ‚raza' (Rasse) ist unklar.[8] Gesichert zu sein scheint indessen, dass es zunächst der Bezeichnung eines Fehlers oder Mangels diente und dann mit der Übernahme in genealogische Überlegungen auch eine positive Dimension annahm.

Ein früher Beleg für ‚raza' als ‚Fehler' findet sich im ‚Libro de buen amor', das der Dichter und Geistliche Juan Ruiz irgendwann in den Jahren zwischen 1330 und 1343 verfaßte. In seinem Buch klagt eine Frau, so wenig es „paño sin raça", Tuch ohne Webfehler, gebe, so wenig fände man überall verläßliche Freunde. In diesem Sinne wird das Wort im ‚Vocabulario español-latino' aufgeführt, das im letzten Jahrzehnt des 15. Jahrhunderts gedruckt wurde: „Raça del paño. Panni raritas", eine schütterne Stelle im Gewebe.[9]

Die auf Abstammung bezogene Dimension von ‚raza' brachte 1438 Alfonso Martínez de Toledo, Erzpriester und Kaplan des spanischen Königs, zum Ausdruck, als er ‚gute' („buena rraça") und ‚schlechte' („vil rraça") Rasse unterschied. Deren Bedeutung erläuterte er an einem Beispiel: ließe man die Söhne eines Bauern und eines Ritters unabhängig von ihren Eltern gemeinsam und unter gleichen Bedingungen aufwachsen, so würde doch der eine lieber Erde umgraben und der andere mit Waffen spielen. Beider Vorlieben und Verhalten wären von ihrer Herkunft („linaje") bestimmt.[10]

Hier unterlag das Wort einer genealogischen Logik, geprägt durch sich wandelnde Beziehungen von Verwandtschaft, Eigentum und Macht.[11] Herrschaftlich bestimmt, diente sie der Abgrenzung. Mit der Krise des Feudalismus und dem Übergang zur Neuzeit orientierte sie sich zusehends an einer durch ‚Blut' bestimmten Rhetorik. Dies allerdings war alles andere als eine bloße Körperflüssigkeit, sondern wesentlich metaphysisch.

Das zeigte die Diskussion um die ‚arbores consanguinitatis'. Solche Stammbäume von Blutsverwandten, bei denen es um Heiratsverbote zwischen nahen Verwandten ging, entwickelten sich ab dem 12. Jahrhundert zu einem verbreiteten Instrument des kanonischen Rechts. Trotz ihres Namens spielte Blut dabei anfangs keine entscheidende Rolle. Zunächst debattierten die Gelehrten über die „copula carnalis", die Vereinigung des Fleisches. Sich daraus ergebende Beziehungen wur-

8 Siehe Werner Conze, Antje Sommer: Rasse, S. 137 ff.; Ana M. Gómez-Bravo: The Origins of Raza, S. 73 ff.; David Nirenberg: Was there Race before Modernity, S. 248 ff.

9 Zit. n. Ana M. Gómez-Bravo: The Origins of Raza, S. 77.

10 Zit. n. Max Sebastián Hering Torres: Rassismus in der Vormoderne, S. 219 f.; die Datierung dieser Bemerkung ist unsicher – vgl. Ana M. Gómez-Bravo: The Origins of Raza, S. 95 ff.

11 Vgl. die Beiträge in Kilian Heck, Bernhard Jahn (Hrsg.): Genealogie als Denkform in Mittelalter und Früher Neuzeit und in David Warren Sabean, Simon Teuscher, Jon Mathieu (Hrsg.): Kinship in Europe.

doi.org/10.35468/6008-03

den sozial ausgelegt. So meinte Raymundus de Pennaforte 1235, ein Mann, der mit der Schwester eines anderen schliefe, würde dadurch dessen „consanguineus". Bis zum 15. Jahrhundert rückte die „commixtio sanguinis", die Vermischung des Blutes, ins Zentrum der Überlegungen. Das geschah nicht ohne Probleme. Der Spätscholastiker Johann Lintholz befürchtete um 1500, Blutsverwandtschaft wäre eine höchst prekäre Beziehung. Denn das eigene Blut stünde ja sowohl zu den Vorfahren wie zu den Nachkommen in einer sich von Generation zu Generation verflüchtigenden Beziehung, weil es immer wieder zur Hälfte mit fremdem Blut vermischt worden sei oder würde.[12]

Neben diesen pragmatischen Überlegungen existierte ein religiöser Mystizismus des Blutes. In der Eucharistie war Jesus spirituell, aber auch mit Fleisch und Blut gegenwärtig. Mit Brot und Wein wurden sein Leib und sein Blut nicht nur symbolisch, sondern wirklich geteilt. Das wurde 1215 vom 4. Laterankonzil als Transsubstantiationslehre festgeschrieben und Mitte des 16. Jahrhunderts noch einmal durch das Konzil von Trient bestätigt.

Die rituelle Realpräsenz des Gottessohnes in Blut und Fleisch lieferte die Folie, auf der sich die Dauerhaftigkeit von Blutsströmen auch profan denken ließ. Allerdings erlaubte solches Blutsverständnis nicht nur dem Adel die Verstetigung seiner Geschlechtermacht. Es ermöglichte auch die Entwicklung einer neuen Form rassistische Ausgrenzung. In Spanien zeigte sie sich als Politik der Blutsreinheit – ‚limpieza de sangre'. Deren antisemitische Variante fügte den traditionellen Anklagen der Juden neue Beschuldigungen hinzu, die, wie ‚Hostienschändung' und ‚Ritualmord', intensiv mit Blut verbunden waren.[13] Bei der einen sollten sich die Täter an geweihten Hostien vergehen, die sie so sehr malträtierten, dass sie bluteten. Beim anderen wurde ihnen unterstellt, unschuldige Christenknaben zu töten und deren Blut für religiösen Bräuche zu nutzen.

Tatsächlich waren Eucharistie und Blutbeschuldigung lediglich zwei Seiten derselben Hostie. Der damit verbundene Mystizismus des Blutes gab die Grundlage für ein metaphysisches Schauspiel besonderer Art ab: die Verwandlung von häretischem Glauben in Unreinheit des Blutes. Nach einer Phase der erzwungenen Konversion von Juden zum Christentum erlaubte sie die Rückverwandlung von Christen in Juden.[14] Nämliches galt für zum Christentum übergetretene Morisken, ehemalige Muslime und ihre Nachkommen.

In beiden Fällen gab es krypto-islamische und krypto-jüdische Subversion, d. h. die zwangsgetauften Neuchristen versuchten unter der Hand, ihren alten Glauben so

12 Simon Teuscher: Flesh and Blood in the Treatises on the Arbor Consanguinitatis, S. 95 (‚copula', ‚commixtio'), 97 (‚consanguineus', Lintholz)

13 Vgl. den Abschnitt über ‚Ritualmord' und ‚Hostienfrevel' in Stefan Rohrbacher, Michael Schmidt: Judenbilder, S. 269-303.

14 Vgl. David Nirenberg: Anti-Judaismus; Kevin Ingrim (Hrsg.): The Conversos and Mosiscos in Late Medieval Spain and Beyond.

doi.org/10.35468/6008-03

gut wie möglich zu bewahren und zu pflegen. Aber es gab auch eine große Anzahl von Konvertiten, die gläubige Christen wurden und ihre Kinder entsprechend erzogen. Beiden boten sich Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs, die viele von ihnen nutzten. Einige brachten es zu höchsten politischen und religiösen Ämtern (wie Francisco Fernández de Marmolejo, Oberkämmerer gleich zweier kastilischer Könige, oder Juan de Torquemada, der schließlich Kardinal wurde).

Vor dem Hintergrund der Krise des Feudalismus in Europa und damit verbundener sozialer Unruhen und im durch die Reconquista zusätzlich aufgeheizten ideologisch-religiösen Klima in Spanien boten solche Karrieren Ansatzpunkte für antisemitische Unterstellungen und öffentlichen Aufruhr. An beiden waren alle Bevölkerungsklassen beteiligt. Als 1391/92 eine Welle antisemitischer Pogrome Spanien erschütterte und, ausgehend von Sevilla, die Königreiche von Kastilien, Valencia, Aragon und Katalonien erfaßte, mochte der König von Kastilien umgehend die „gentes menundas", das niedere Volk dafür verantwortlich.[15] Und tatsächlich waren die Unterschichten massiv an den Ereignissen beteiligt.[16]

Im Verlauf des folgenden Jahrhunderts kam es zu einer wundersamen Metamorphose. Juden (zusammen mit Muslimen und Häretikern wie den Katharern) waren ohnehin schon als Gefolge des Teufels betrachtet worden. Diese Sichtweise reicht bis in die Zeit der Kirchenväter zurück. In mit ihr verbundenen Phantasien trugen die Teufel Judenflecke und verströmten Juden einen teuflischen Geruch. Der Antichrist sollte als Sohn des Teufels und einer jüdischen Hure geboren werden und Juden zum Teufel beten, der mit ihrer Hilfe versuchte, die Christenheit zu vernichten. Dazu mischten sie angeblich Gift aus Christenherzen, Spinnen, Fröschen und Hostien und nutzten es zur Vergiftung von Brunnen.[17]

Gleichzeitig bot sich den Juden aber die Chance, solchem Teufelskreis durch Übertritt zum Christentum zu entkommen. Noch 1434 erklärte das Konzil von Basel, Konvertiten würden durch die Taufe wahre Christen, denn die Erneuerung der Seele wäre ungleich wichtiger als die Herkunft durch Geburt.[18] Doch zu diesem Zeitpunkt war die Verwandlung einer religiösen Verfehlung in eine erbliche Sünde bereits eingeleitet. Einmal an den Teufel verloren, sollten Seelen bis in alle Ewigkeit oder doch wenigstens bis zum jüngsten Gericht verdammt sein. Selbst das Sakrament der Taufe wäre machtlos gegen die teuflische Schändlichkeit des Jüdischseins. Schließlich galten auch konvertierte Juden als durch und durch jüdisch.

15 Siehe Benjamin R. Gampel: Anti-Jewish Riots in the Crown of Aragon and the Royal Response.
16 Vgl. Philippe Wolff: The 1391 Pogrom in Spain, S. 16.
17 Vgl. Joshua Trachtenberg: The Devil and the Jews.
18 Vgl. David Nirenberg: Anti-Judaismus, S. 244.

doi.org/10.35468/6008-03

Die Legende vom heiligen, erlösenden Blut des Gottessohnes[19] wurde durch Erzählungen vom teuflischen, verderbenden Blut der Juden, jüdischen Konvertiten und ihrer Nachkommen flankiert. Damit verbunden waren Warnungen vor der Kontamination christlichen Bluts durch jüdische Verunreinigung. So begann in Spanien die Politik der ‚limpieza de sangre'. In Statuten gefaßt, von zahlreichen Institutionen umgesetzt und von der Inquisition überwacht, entfaltete sie einen Prozeß antisemitischer Verdächtigung und Verfolgung, die zwar auch heimlich judaisierende Konvertiten trafen, vor allem aber durch einen „Judenhass gegen Christen" gekennzeichnet waren.[20]

Der franziskanische Bischoff und maßlose Antisemit Alonso de Espinoza spekulierte, dass Juden vor der Erschaffung Evas dem Verkehr von Adam mit Tieren und Dämonen entsprungen wären. Und er bemühte Jeremias 13:23, um zu verdeutlichen, dass Juden nicht wirklich Christen werden konnten: „Kann ein Äthiopier seine Haut ändern oder ein Panther seine Flecken"?[21]

Jüdischsein wurde zu einem ebenso unsichtbaren wie unveränderlichen Makel erklärt, der sich von Generation zu Generation vererbte und noch in unendlicher Verdünnung wirksam sein sollte. Und nicht nur das: es sollte auch durch die Milch einer Amme, die von Conversos abstammte, auf von ihr gestillte christliche Säuglinge übergehen. Und es sollte über den Tod hinaus kontaminierend wirken, so dass erst nach ihrem Ableben entdeckte Conversos ihrer letzten Ruhestätte beraubt und ihre sterblichen Überreste von den Friedhöfen entfernt wurden, um diese zu reinigen.[22]

Zu den sozialen Hintergründen dieses transzendentalen Alarmismus ist bemerkt worden, dass die „Sorge um die Reinheit des Blutes" einen „plebejischen Ursprung" gehabt hätte.[23] Solche Schelte der Unterschichten ist zwar tendenziös, verweist allerdings auf die zentrale Funktion aller rassistischen Diskriminierung: sie bietet denen, die in ihrer eigenen Gesellschaft herabgemindert werden und unterdrückt sind, die Möglichkeit, sich mit jenen, die über ihnen stehen und von denen sie ausgebeutet und verachtet werden, dadurch zu identifizieren, dass sie ihren sozialen Protest gegen zum gemeinsamen Feind erklärte, angeblich außen stehende andere richten.

Léon Poliakov hat das mit dem Hinweis auf eine Denkschrift illustriert, die um 1600 entstanden ist. Dort heißt es: „In Spanien gibt es zwei Arten von Adel, nämlich einen höheren – das ist die Hidalguerie – und einen niederen – das ist die

19 Siehe Caroline Walker Bynum: The Blood of Christ in the Later Middle Ages.

20 Max Sebastián Hering Torres: Rassismus in der Vormoderne, S. 131.

21 Vgl. Steven J. McMichael: The End of the World, Antichrist, and the Final Conversation of the Jews, S. 246 f. (Jeremiah) und Rosa Vidal Doval: Misera Hispania, S. 100 f. (Adam).

22 Vgl. Jerome Friedman: Jewish Conversion, the Spanish Blood Laws and Reformation, S. 16 ff.

23 Albert Sicroff: Les controverses des statuts de ‚pureté de sang' en Espagne du XVe au XVIIe siècles, p. 95.

doi.org/10.35468/6008-03

limpieza“. Als Konsequenz achte man „einen Bürgerlichen mit reinem Blut mehr als einen Hidalgo mit nicht reinem Blut“. Daraus schlußfolgert er, der über ‚Blutsreinheit’ vermittelte „Adel der Rasse“ hätte mehr bedeutet als noble Herkunft oder der „Adel der Klasse“.[24]

Im Zusammenhang mit der Politik der Blutsreinheit wurde auch das Wort ‚raza’ benutzt. Aus derselben Zeit wie die Denkschrift stammt ein Verhörformular der Inquisition in Córdoba, in dem gefragt wird, ob die Beschuldigten „Altchristen“ und „von reinem Blut, ohne Rasse und Makel“ sind „und nicht von Juden oder Mauren oder Konvertiten“ abstammen. In diesem Sinne taucht ‚raza’ auch schon um 1547 in den Blutsreinheitsstatuten von Toledo auf, die den Status eines „Altchristen“ als „ohne Rasse eines Juden, Mauren oder Häretikers“ definierten.[25]

Rasse wurde als ein mit Herkunft verbundener unauslöschlicher Makel verstanden, der über gemeinsames Blut vermittelt werde. Letzteres war freilich keine moderne, erbbiologische Substanz, sondern hochgradig metaphysisch aufgeladen. Es verbürgte nicht nur die leibliche Gegenwart des Erlösers bei der Eucharistie, sondern auch die selbst durch Taufe nicht abdingbare Verworfenheit der vermeintlichen Mörder des Gottessohnes. Gleichzeitig war Blut allerdings eine Körperflüssigkeit und physischer Träger genealogischen Denkens. Auch in diesem Sinne verband es sich mit dem Wort ‚raza’ – und zwar nicht nur im Hinblick auf Menschen, sondern ebenfalls in Verbindung mit der Pferdezucht.

Etwa 1430 benutzte es Manuel Diez, um zu erklären, wie sich „eine gute Rasse und Kaste von Pferden“ züchten ließe.[26] Fast zur selben Zeit sprach Alfonso Martínez de Toledo im Zusammenhang mit Adel und Bauern von der guten und schlechten Rasse bei Menschen. Im Verlauf der nächsten zwei Jahrhunderte verfestigte und erweiterte sich dieser Sprachgebrauch – nicht zuletzt im Kontext des Kolonialismus und des transatlantischen Versklavungshandels. 1635 ließ sich der Benediktiner und Bischof von Pamplona, Prucencio de Sandoval, über die „mala raza“ der Juden und ihre konvertierten Nachkommen aus, in denen ihre jüdische Herkunft fortlebe „wie bei Negern das untrennbare Unglück ihrer schwarzen Hautfarbe“ und dabei alle anderen Erbteile, seien sie auch adelig und altchristlich, beflecke.[27]

Mit der Übernahme des Wortes ‚Rasse’ in koloniale Kontexte wurde seine Bedeutung um ein neues Element erweitert. Bislang konnte man, wie es ein Autor

24 Léon Poliakov: Geschichte des Antisemitismus, S. 87. Bereits ein Berater von Juan II. hatte gewarnt, dass durch solche Auffassung „die Geneologie eine Waffe der Schwachen“ würde, die den Adel zerstören könnte – vgl. David Nirenberg: Das Konzept von Rasse in der Forschung über mittelalterlichen iberischen Antijudaismus, S. 70

25 Zit. n. Max Sebastián Hering Torres: Rassismus in der Vormoderne, S. 78 (Córdoba), 221 (Toledo).

26 Zit. n. David Nirenberg: Das Konzept von Rasse in der Forschung über mittelalterlichen iberischen Antijudaismus, S. 63.

27 Zit. n. Max Sebastián Hering Torres: Rassismus in der Vormoderne, S. 224.

doi.org/10.35468/6008-03

im 16. Jahrhundert ausdrückte, den Abkömmlingen aus „las razas mahometana y judaica“ nicht ansehen, welches Blut in ihren Adern floß. Sie unterschieden sich durch kein „sichtbares äußeres Zeichen“ und kein „äußerlich erkennbares Handeln“ von „auténticos españoles“.[28] Um ihre Herkunft aufzudecken, bedurfte es umfangreicher genealogischer Recherchen, der Ausforschung von Kirchenbüchern und Befragung ihrer Bekannten und Nachbarn. Jetzt trat ein visuelles Merkmal hinzu, das aber keineswegs ‚natürlich' war. Vielmehr verwandelte sich dabei ein schon seit langem bekannter und beschriebener, aber als akzidentiell geltender Unterschied in ein als substantiell begriffenes Stigma. Denn das angeblich ‚untrennbare Unglück' der ‚schwarzen Hautfarbe' war der Widerschein der Sklaverei.

Selbst dadurch entwickelte sich aber noch kein moderner Rassendiskurs. Zwar wurden die Prinzipien der Blutsreinheit auch nach Amerika exportiert. Aber dessen indigene Bewohner galten als „gentiles no infectados“. Im Unterschied zu Juden, Muslimen und Häretikern, die vom wahren Gott wußten und ihn doch leugneten, waren sie von Sünde ‚nicht infizierte Heiden' bis zur Ankunft der Spanier abgeschnitten von der Botschaft der Bibel und deswegen im Stand der Unschuld. Afrikaner hingegen spielten schon lange eine Rolle im christlichen Denken. Unabhängig von ihrer Hautfarbe wurden sie als muslimische Gegner oder, wie der legendäre Priesterkönig Johannes, als christliche Verbündete betrachtet.[29] Erst die Ausweitung des europäischen Sklavenhandels auf Afrika im 15. Jahrhundert führte zu ihrer zunehmenden Ausgrenzung. Dazu diente zunächst eine umgeschriebene biblische Erzählung, die schon von den Arabern zur Legitimation der Versklavung schwarzer Menschen eingesetzt worden war: Noahs Verfluchung der Nachkommen seines Sohnes Ham wurde (in Abweichung vom biblischen Urtext) farblich codiert und Afrikaner galten als dauerhaft zur Sklaverei bestimmt.[30] Es nimmt daher nicht Wunder, dass sie in die Bestimmungen der Blutsreinheit und die damit verbundene Rassennomenklatur aufgenommen wurden. Der Nachweis von ‚limpieza' schloß jetzt die Erklärung ein, jemand wäre „frei von den Rassen der Morisken, Juden, Schwarzen und Mulatten“.[31]

Die Politik der Blutsreinheit in Spanien führte zu einer „genealogische[n] Wende“[32] des Antisemitismus und dessen Verbindung mit dem Wort ‚raza' schuf die Grundlage für die Entwicklung des Rassenbegriffs. Dabei wurde zunächst den verworfenen Rassen der Juden und Muslime die erwählte Rasse der Christen

28 Zit. n. María Elena Martínez: Genealogical Fictions, S. 310; dort, S. 96, auch das folgende Zitat (‚no infectados').

29 Vgl. Peter Martin: Schwarze Teufel, edle Mohren; siehe auch Malte Hinrichsen, Wulf D. Hund: Metamorphosen des ‚Mohren'.

30 Vgl. David M. Goldenberg: The Curse of Ham.

31 María Elena Martínez: Genealogical Fictions, S. 164.

32 David Nirenberg: Das Konzept von Rasse in der Forschung über mittelalterlichen iberischen Antijudaismus, S. 68.

doi.org/10.35468/6008-03

gegenübergestellt. Gleichzeitig unterschied man aber auch die schlechte Rasse der Unterschichten von der guten Rasse des Adels. Mit der Eroberung der ‚Neuen Welt' und dem transatlantischen Sklavenhandel kam die Markierung von indigenen Amerikanern und versklavten Afrikanern als ‚raza' hinzu.

Das waren drei durchaus unterschiedliche ideologische Operationen. Die erste beschwor religiöse Einheit, die zweite bestand auf sozialer Differenzierung und die dritte behauptete verschiedene Grade des Menschseins.[33] Solche Komplexität ging bei der Entwicklung der modernen Rassentheorien nicht verloren. Noch während ihres Zenits im 19. Jahrhundert unterschieden sie nicht nur die weiße Rasse von den farbigen Rassen, sondern unterteilten die weiße Rasse auch nach ethnischen Kriterien (Germanen, Slawen, etc., angelsächsische Rasse, mediterrane Rasse, usw.) und die sich dabei ergebenden Unterrassen wieder nach Gesichtpunkten der sozialen Schichtung (Adelsrasse, Arbeiterrasse) oder der sozialen Funktionalität (bis hin zur Eugenik).

Gleichzeitig wurde ein zentrales Muster der Abgrenzung und Ausgrenzung in das anthropologische Rassenkonzept übernommen: die Gegenüberstellung von Reinheit und Kontamination. Sie prägte das Alltagsbewusstsein und setzte sich im argumentativen Kern des Rassedenkens fest. Als Thomas Jefferson seinen aufgeklärten europäischen Gesprächspartner die Probleme einer Beendigung der Sklaverei erläutern wollte, führte er körperliche und mentale Differenzen zwischen Schwarzen und Weißen an und erklärte: „This unfortunate difference of colour, and perhaps of faculty, is a powerful obstacle to the emancipation". Im alten Rom wäre Sklavenbefreiung kein Problem gewesen, denn anschließend hätten sich die ehemaligen Herren und Sklaven ohne Probleme vermischen können, vor allem „without staining the blood". In Amerika wäre das anders. Hier setze Emanzipation voraus, dass die befreiten Sklaven räumlich völlig getrennt würden – „removed beyond the reach of mixture".[34]

In den USA sollte sich die dahinter stehende Logik in der sogenannten one-drop rule äußern, nach der „ein Tropfen schwarzen Blutes eine Person schwarz macht".[35] Sie schlug sich in zahlreichen Gesetzen nieder, die bis ins 20. Jahrhundert Geltung hatten. Kulturell und sozial läßt sich „der anhaltende Einfluß der one-drop rule", die immer noch „die Beziehung zwischen Erscheinungsbild und rassischer Identität" beeinflußt,[36] bis heute verfolgen.

In Lateinamerika, wohin das rassistische Kontaminationsdenken zusammen mit der spanischen Politik der Blutsreinheit schon sehr viel früher gelangt war, entwickelte es sich im Hinblick auf die Bewertung von ‚Rassenmischung' deutlich

33 Siehe Wulf D. Hund: Dehumanization and Social Death as Fundamentals of Racism.
34 Thomas Jefferson: Note on the State of Virginia, S. 270.
35 Christine B. Hickman: The Devil and the One Drop Rule, S. 1163.
36 Nikki Khanna: ‚If You're Half Black, You're Just Black', S. 96 (‚influence'), 115 (‚identity').

doi.org/10.35468/6008-03

anders. Hier bildete sich ein vielfach gestaffeltes System von Bezeichnungen unterschiedlicher Mischungsgrade heraus.[37]
In Brasilien führte das schließlich zur ideologischen Konstruktion der ‚Rassendemokratie'. Als deren Grundlage galt Gilberto Freyre der „Brasilianer", der „für die Tropen ideale moderne Menschentyp", dessen Beschreibung den rassistischen Gehalt dieser Konstruktion unschwer erkennen ließ: „ein Europäer mit Neger- und Indianerblut, das seine Tatkraft befeuert".[38] In Mexiko wurde von José Vasconcelos zur selben Zeit die „raza cósmica" gefeiert, die gelungene Mischung aus den „razas contamporáneas: la blanca, la roja, la negra y la amarilla". Die Weißen hätten zu ihr zivilisatorische Fähigkeiten, die Roten Seelenruhe, die Schwarzen Sinnlichkeit und die Gelben spirituelle Versenkung beigesteuert. Freilich gab auch dieses angebliche Ideal seinen rassistischen Bauplan unumwunden preis: sein schwarzes Element würde nach und nach verschwinden und „[l]os tipos bajos de la especie serán absorbidos por el tipo superior" – aufgrund einer „eugénica misteriosa del gusto estética": ästhetische Eugenik sollte niedrigere zugunsten höherer Typen zum Verschwinden bringen.[39]

2 Race [ʁas] – Adelsherrschaft und Revolution

In Frankreich entwickelte sich ein Rassendiskurs, der sich um ‚wahren Adel' drehte und durch und durch klassenbezogen war. Diese Dimension gab es zwar auch in Spanien, wo sie im Gefolge der Politik der Blutsreinheit nicht etwa verschwand. Aus der Sicht der feudalen Oberschicht gehörte dort zu adeligem Geblüt, dass es „sin raza ni mezla de villano" war, keine gemeine, bäuerliche Rasse oder Beimischung hatte.[40] Doch wurde diese Dimension vom gegen Juden und Muslime gerichteten Reinheitsdenken überlagert.
In der französischen Debatte etablierte sich das klassenbezogene Rassedenken im 16. Jahrhundert, als der alte Adel seine Ansprüche auf Vorherrschaft gegenüber dem neuen Amtsadel und Geldadel durch den Hinweis auf sein nobles Blut aus edler Abstammung zu legitimieren trachtete.[41] 1610 erklärte Charles Loyseau, selbst Mitglied des Amtsadels und des Parlements von Paris, dass die Welt hierarchisch geordnet wäre und die Menschen nicht in egalitären Verhältnissen leben

37 Vgl. Edward E. Telles and the Project on Ethnicity and Race in Latin America: Pigmentocracies.
38 Gilberto Freyre: Herrenhaus und Sklavenhütte, S. 72; vgl. Maria Lùcia Garcia Pallares-Burke: Gilberto Freyre and Brazilian Self-Perception.
39 José Vasconcelos: The Cosmic Race, S. 80 (‚raza cósmica', ‚razas contamporáneas'), 72 (‚tipos'), 70 (‚eugénica').
40 María Elena Martínez: The Language, Genealogy, and Classification of ‚Race' in Colonial Mexico, S. 26.
41 Vgl. Élie Haddad: Le terme de race en contexte nobilitaire. Une histoire sociale (France, XVIe siècle).

doi.org/10.35468/6008-03

könnten. Es wäre vielmehr notwendig, „daß die einen befehlen und die anderen gehorchen“ und dass die Herrschaft von einer „Noblesse provenant d’ancienne race“, dem Adel alter Rasse, ausgeübt würde.[42] Sechs Jahre später verband Christophle de Bonours ‚gute Rasse’ mit ‚Tugend der Rasse’, indem er versicherte, dass „Noblesse“ eine „bonne race“ voraussetze und als „vertu de race“ zum Ausdruck käme.[43]

Beide konnten auf eine bereits gängige Verwendung des Wortes ‚Rasse’ zurückgreifen. Jacques de Mailles, Sekretär des ‚Ritters ohne Furcht und Tadel’, hatte schon 1527 die „bonne race“ seiner Familie gelobt. 1548 beschrieb Jean Boucher „die Adligen der Rasse, die man Edelleute nennt“ als wahren Adel von alter Rasse: „noblesse ou race ancienne“. 1580 machte sich ein Pamphlet über das Haus Guise lustig, das gleich mehrere Gelehrte beschäftigen sollte, um seine „race“ in direkter Linie auf Charlemagne zurückzuführen. Und 1584 empfahl Loys Ernaus, seigneur de Chantores, den griechischen Ausdruck ‚eugenia’ als „extraction de bonne race“ zu übersetzen.[44]

Der selbst aus der Familie eines armen, einfachen Soldaten stammende François de Belleforest wertete 1579 die Heirat zwischen einem erst kürzlich nobilitierten Parvenue und einer „Damoiselle“ aus den Reihen der alten Aristokratie als Blutsverbrechen, ein „crime de sang“, das zur „meslange des races“ führte und durch solche Rassenmischung den Adel ‚bastardisieren’ würde.[45] Mit derart drastischer Wortwahl war er nicht alleine.[46] Schon zwei Jahre zuvor hatte François de l’Alouëte das Problem verallgemeinert und gefordert, die Heirat von Adeligen und Nichtadligen zu verhindern, um den Glanz von „race & Noblesse“ nicht durch eine Generation von ‚Mischlingskindern’ zu verfinstern.[47]

Das noble Blut der Aristokratie galt durch die Entstehung des Amtsadels und eine wachsende Schicht nichtadliger Reicher als bedroht. Warnungen vor Kontamination führten zur Forderung der Erhaltung seiner Reinheit. Das Wort ‚race’ diente dabei der Bezeichnung eines klassenbezogenen Bedrohungsszenarios, das sich schon früh mit ethnischen Reminiszenzen verband. So verwies ein Pamphlet aus den Reihen der Katholischen Liga gegen Ende des 16. Jahrhunderts auf den alten

42 Charles Loyseau: Traité des ordres et simples dignitez, pp. 1 (‚egalité’ etc.’), 42 (‚race’); cf. Elie Haddad: The Question of the Imprescriptibility of Nobility in Early Modern France.

43 Christophle de Bonours: Eugeniarétilogie, p. 44; see Arlette Jouanna: L’idée de race en France, esp. vol. 3, pp. 1319, 1341.

44 Zitiert nach André Devyver: Le Sang épuré, S. 34 (de Mailles), 34 f. (Boucher), 35 (Pamphlet), 37 (Ernaud).

45 François de Belle-Forest: Les grandes Annales, p. 1629r.

46 Cf. Guillaume Aubert: ‚The Blood of France’, pp. 448 ff.

47 François de l’Alouëte: Traité des Nobles et des Vertus, pp. 32r („empécher que les Nobles mariez à des roturiers“), 31v („le lustre d’une race & Noblesse“, „une vile & obscure generation d’enfants métis“).

doi.org/10.35468/6008-03

spanischen Adel, der sich selbst als „race gothique" betrachten würde – Nachkommen der Westgoten.[48]

In England wurde in ähnlicher Weise der angelsächsische Mythos entwickelt. John Hare pries während der Englischen Revolution die „Saxons (our Progenitors)", die er für den „most noble tribe" der „Teutonick Nation" hielt. Zum „Teutonick glory" rechnete er aber auch andere „Germane Colonies" in Europa: die der Franken in Gallien, der Lombarden in Italien und die der Gothen in Spanien. Wenn sie sich politisch so einig wären, wie sie es vom Blut her seien, dann könnten sie „mit ihren orientalischen Rivalen um die Herrschaft der Welt kämpfen". Doch stattdessen wären die Engländer zu „slaves" geworden: besiegt von der „Normane race" illegitimer Eroberer.[49]

Abgesehen davon, dass solche Argumentation noch eine üble Zukunft haben sollte,[50] verweist sie auf vereinigende wie trennende Tendenzen bei der frühen Verwendung des Wortes ‚Rasse'. Das moderne Rassedenken – von dem es zu dieser Zeit (etwa bei François Bernier in Frankreich und William Petty in England) erst tastende und unvollständige Ansätze gab – übernahm solche Ambivalenz. Auch hier war ‚Rasse' nie eine monolithische Einheit verkündende Kategorie. Das änderte sich selbst während der weitesten Verbreitung und intensivsten Nutzung des Rassenbegriffs nicht. Um 1900 war das westliche Rasseverständnis zwar vom Gedanken weißer Vorherrschaft geprägt. Aber der war von Linien ethnischer, nationalistischer, rassentypologischer, religiöser und klassenspezifischer Differenzierungen durchzogen, die immer auch wertenden Charakter hatten.

In Frankreich wurde solche Ideologie Teil der aristokratischen Bemühungen, das einfache Volk als niedrige Rasse (der ‚Gallier') auszugeben, die von einer höheren edlen Rasse von Eroberern (den ‚Franken') unterworfen worden wäre. Ein Vertreter dieser Auffassung, der später in die Geschichten des Rassismus (von Ruth Benedict bis Michel Foucault und darüber hinaus)[51] aufgenommen wurde, war Henri de Boulainvilliers. Ihm galt die Geschichte Frankreichs durch die Kollision zweier Klassengesellschaften, der gallischen und der fränkischen, bestimmt. Mit der Unterwerfung der Gallier durch die Franken hätten sich die Ungleichheitsverhältnisse verändert und die Eroberer sich insgesamt als den Besiegten überlegen verstanden – „mit einer formellen Unterscheidung wie jener zwischen Herrn und Sklaven".[52]

48 Zit. in André Devyver: Le Sang épuré, S. 54 f.

49 John Hare: St. Edwards Ghost, S. 3 (‚Teutonick'), 4 (‚Saxons', ‚tribe'), 7 (‚Teutonick glory'), 8 (‚Orientall Competitor'), 14 (‚slaves'), 16 (‚Normane race'); vgl. Colin Kidd: British Identities Before Nationalism, S. 77 f.

50 Vgl. Léon Poliakov: Der arische Mythos.

51 Vgl. Ruth Benedict: Race and Racism, S. 111 f.; Michel Foucault: In Verteidigung der Gesellschaft, S. 155 ff. u. passim.

52 Henri de Boulainvilliers: Essais sur la noblesse de France, S. 41; zu Boulainvilliers vgl. Jay Smith: Enlightened Reactionary; Olivier Tholozan: Henri de Boulainvilliers.

doi.org/10.35468/6008-03

Die Unterschichtung durch die Gallier erlaubte es den verschiedenen Klassen der Franken, sich als Angehörige einer höherstehenden Rasse zu begreifen. Während bei Boulainvilliers die klassenbezogene Bedeutung von ‚Rasse' ebenso unübersehbar war, wie die Vorstellung, dass sie Klassendifferenzen zumindest ideologisch überschreiben konnte, wurde die Kategorie zur gleichen Zeit von François Bernier in einem Kontext benutzt, in dem er sie zur Unterteilung der gesamten Menschheit einsetzte. Das geschah noch keineswegs begrifflich exakt, denn die Worte ‚race' und ‚espece' wurden abwechselnd und gleichbedeutend verwandt. Auch ihre Bezugspunkte blieben einigermaßen vage. Insbesondere orientierten sie sich nicht an den später zum populären Unterscheidungskriterium werdenden Hautfarben. So schrieb Bernier den ‚Amerikanern' zwar eine von den ‚Europäern' abweichende Hautfarbe und Physiognomie zu, erachtete diese Unterschiede aber nicht als bedeutend und zählte sie deswegen beide zu seiner ‚ersten' Rasse oder Spezies, die zudem auch noch Nordafrikaner, Araber, Inder und die Bewohner Siams, Sumatras und Borneos umfaßte. Die Hautfarben dieser ‚Rassen' waren alles andere als einheitlich und oszillierten zwischen weiß, gelblich, olivefarben, braun und schwarz. Doch es gab auch eine ‚dritte' Rasse, die insgesamt als „ganz und gar weiß" angesehen wurde:[53] sie umfaßte die Bevölkerungen Ostasiens in China, Japan und auf den Philippinen, zu denen die der Tartarei, Usbekistans, Turkestans und einige andere hinzukamen. Insgesamt durch „Schwärze" sollte hingegen die ‚zweite' Spezies oder Rasse der ‚Afrikaner' gekennzeichnet sein, wobei den zu ihr gerechneten Bewohnern der Kapregion ein abweichendes Äußeres und primitive Verhaltensweisen zugeschrieben wurden. Außerdem gab es noch eine ‚vierte' Rasse, „die Lappen", die als „scheußliche Tiere" bezeichnet wurden.[54]
Bernier gehörte damit zu den ersten, die das Wort Rasse zur Klassifizierung der gesamten Menschheit gebrauchten. Dessen Verwendungsweise war noch unsicher

53 François Bernier: Nouvelle division de la terre, par les différentes espèces ou races d'homme qui l'habitent, S. 136; die ‚Amerikaner' werden auf S. 134 erwähnt, ‚Schwärze' wird auf S. 135 angesprochen und die „Lappen" stehen auf S. 136; zu Bernier vgl. Pierre H. Boulle: François Bernier and the Origins of the Modern Concept of Race; Thierry Hoquet: Biologization of Race and Racialization of the Human; Joan-Pau Rubiés: Race, Climate and Civilization in the Works of François Bernier; Siep Stuurman: François Bernier and the Invention of Racial Classification.

54 Der weitgereiste Bernier berief sich bei vielen seiner Schilderungen auf eigenen Augenschein und wollte immerhin auch zwei ‚Lappen' selbst gesehen haben. Aber so wie bei anderen Schilderungen, beruhten seine Aussagen auch hier auf Hörensagen bzw. Lektüre. In diesem Zusammenhang war erst kurz zuvor Pierre Martin de La Martinière: Voyage des païs septentrionaux [etc.] erschienen, ein Buch, in dem die „Lappons" als nomadisierende Wilde mit unvorteilhaftem Aussehen beschrieben wurden – „les yeux semblables aux cochons", wären sie „stupides, sans civilité, & fort lascifs" (S. 39). Bis zur Festigung der Rassennomenklatur durch Carl von Linné sollte sich an solcher Einschätzung wenig ändern. Zwar schilderte der die ‚Lappen' als glückliche und unverdorbene Naturmenschen, machte aber damit nur das Janusgesicht des Wildenstereotyps deutlich, das zwischen edlen und unedlen Wilden oszillierte (siehe Nellejet Zorgdrager: Linnaeus as Ethnographer of Sami Cultur, S. 70 ff.).

doi.org/10.35468/6008-03

und trotzdem bereits bezeichnend. Denn mit ‚Rasse' wurde auf einen Begriff zurückgegriffen, der gleichzeitig zur Abgrenzung von anderen trennend und zur Betonung von Zusammengehörigkeit einschließend und dabei insgesamt hierarchisierend angelegt war. Bei Bernier schlug sich das in einer eigenwilligen Zählweise nieder, die eine Rangfolge darstellte, aber dabei Paare bildete. Die ‚erste Rasse' war allerdings weder auf Europa beschränkt noch bestand sie einheitlich aus ‚Weißen'. Die spätere erkennungsdienstliche Funktion angeblich weitgehend kontinental unterschiedlich verteilter Hautfarben gab es noch nicht. Es gab aber bereits einen farbig markierten Gegensatz zu einer nachgeordneten ‚zweiten Rasse', die der ‚Schwarzen'. Hätte Bernier seine Rassenhierarchie (so wie die späteren Rassentheoretiker) nach dem eurozentristischen Kulturverständnis geordnet, hätten an zweiter Stelle eigentlich die (Ost-)Asiaten folgen müssen. Offensichtlich wurde er also von einer anderen Logik geleitet. Sie war vom europäischen Kolonialismus und vor allem dem damit verbundenen transatlantischen Versklavungshandel bestimmt, der eine wachsende Plantagenwirtschaft ermöglichte. ‚Schwarz' als Rassencharakteristikum war bei Bernier mithin kein bloß oberflächlich auf Hautfarbe bezogenes Kriterium, sondern enthielt bereits jene soziale Logik, die überhaupt erst zur Herausbildung der Europäer als dem Kernbestand der ‚weißen Rasse' dienen würde. Bei Bernier war dieses Label noch für die ‚dritte Rasse' im Osten Asiens vorgesehen (und beruhte keineswegs auf einer erfundene Farbzuschreibung, sondern auf Berichten von Reisenden). Was schließlich die ‚vierte Rasse', die ‚Lappen' betrifft, so verweist sie gleich auf mehrere Konstitutionselemente der zukünftigen Rassentheorie. Zunächst galt es, ältere rassistische Muster zu integrieren (hier die Unterscheidung zwischen Wilden und Zivilisierten). Dann mussten Rassengrenzen gezogen werden (und die galten im hohen Norden lange als unsicher). Zudem überlagerte sich das mit Formen des innereuropäischen Kolonialismus und der Bildung von Nationalstaaten (von denen gleich mehrere Ansprüche auf Gebiete der Sami geltend machten).[55]

Die neue Kontextualisierung des Bedeutungshorizonts von ‚Rasse' schloß deren weitere Verwendung als klassenspezifisch geprägte Kategorie nicht aus. Deswegen von einer begrifflichen Äquivokation zu sprechen,[56] verkennt allerdings, dass die verschiedenen Bedeutungsgehalte von ‚Rasse' nicht nur unterschiedliche Hintergründe haben, sondern im Verlauf ihrer historischen Entwicklung intensiv miteinander verflochten wurden. Das zeigte sich auch in Frankreich, wo der revolutionäre Diskurs des ausgehenden 19. Jahrhunderts einerseits die alte Klassendimension betonte (und dabei umkehrte) sowie im Kontext der Kolonien die neue Rassendimension hervorhob (und in Haiti ebenfalls zu verkehren trachtete). In beiden Fällen wurden ethnische und klassenspezifische Bezüge verknüpft.

55 Vgl. Lars Ivar Hansen, Bjørnar Olsen: Hunters in Transition, S. 229 ff.
56 Vgl. Werner Conze, Antje Sommer: Rasse, S. 157.

doi.org/10.35468/6008-03

In Frankreich zeigte sich das in der Konstruktion des ‚Dritten Standes' durch Emmanuel Joseph Sieyès, jenen wendigen Priester, der es schaffte, an der Französischen Revolution von Anfang bis Ende maßgeblich beteiligt zu sein, ohne Schaden zu nehmen. Er charakterisierte den Adel als „Caste des Nobles" und „race des Conquérans", eine illegitime Kaste und Rasse fränkischer Eroberer, die das gallische Volk unterdrückt hätte.[57] Dieses Volk sei berufen, das politische Erbe der Revolution anzutreten. Es umfaßte aber Arme und Reiche, Gebildete und Ungebildete, Abhängige und Freie. Sieyès, der politische Rechte an ökonomische Selbstständigkeit gebunden wissen wollte, hatte darum Schwierigkeiten, dem Volk insgesamt Bürgerrechte zuzusprechen. Um das zu ermöglichen, skizzierte er einen rassistischen Plan, mit dem er meinte, Klassenherrschaft und Sklaverei gleichzeitig aus der Welt schaffen zu können.

Es gebe doch verschiedene Arten von Affen („espèces de singes"), Orang-Utans, Schimpansen oder Makaken, die man problemlos mit „uns" und mit Afrikanern kreuzen könnte. Ließe sich so nicht eine „race forte" für schwere Arbeiten, eine „race moyenne" für häusliche Tätigkeiten und eine „petite espèce" für einfache Handreichungen und zum Amusement erschaffen? Diese „neuen Rassen anthropomorpher Affen" würden dann an die Stelle der Sklaven treten, „les nègres" könnten ihre Anleitung und Beaufsichtigung übernehmen und „les chefs de production seroient des blancs": durch die Simianisierung und Rassisierung der Klassenverhältnisse wären die ‚Weißen' insgesamt zu ‚Chefs' geworden und damit alle zusammen Bürger mit politischen Rechten.[58]

Brutaler ließen sich die sozialen Hintergründe des eben erst systematisierten neuen Rassedenkens kaum ausleuchten. Dass dies zu einem Zeitpunkt geschah, zu dem bis dahin als Sklaven ausgebeutete Afrikanerinnen und Afrikaner ihre soziale und politische Befreiung selbst in die Hand nahmen, sollte nicht als Zufall betrachtet werden.

In Haiti war der Klassengegensatz unmittelbar in die Rassenkategorie eingeschrieben. Für die Weißen zeigte sich das durch deren Unterscheidung in ‚grands blancs' (die Oberklasse der ‚großen Weißen') und ‚petits blancs' (die Mittel- und Unterklasse der ‚kleinen Weißen'). Bei den Schwarzen wurden die ‚gens de couleur libre' (die ‚freien Farbigen' oder ‚Mulatten') von den ‚noirs' und ‚nègres' (den freien oder freigelassenen, überwiegend aber versklavten Schwarzen) unterschieden. Dabei wurden auch die ‚freien Farbigen' farblich gelabelt und in den USA, aber auch in Haiti (unter anderem durch Toissaint Louverture) als „yellow race" bezeichnet.[59]

57 Emmanuel-Joseph Sieyès: Qu'est-ce que le Tiers-État, S. 12 (‚caste'), 17 (‚race'); siehe William H. Sewall, Jr.: A Rhetoric of the Bourgeois Revolution.

58 Emmanuel-Joseph Sieyès: Esclaves, S. 75 (Affen etc.); siehe Wulf D. Hund: Racism in White Sociology, S. 26 ff.

59 Zit. n. James Alexander Dun: (Mis)reading the Revolution, S. 54 (USA) und Sudhir Hazareesingh: Black Spartacus, S. 104 (Louverture); zu den vielschichtigen konkreten sozialen Dimensionen der angesprochenen Unterscheidungen siehe John D. Garrigus: Before Haiti.

doi.org/10.35468/6008-03

Schon die Zeitgenossen wiesen darauf hin, dass sich insbesondere die ‚kleinen Weißen' auf ihre Rassenzugehörigkeit beriefen und als „Aristokraten der Hautfarbe" sahen.[60] In der Auseinandersetzung um Bürgerrechte für ‚freie Farbige' äußerten sich unterschiedliche Perspektiven auch terminologisch. In Haiti charakterisierten die Gegner die „Farbigen" als „die undankbarste, dümmste und abscheulichste Rasse des Menschengeschlechts"; die Befürworter behaupteten, „nur zwei Klassen von Menschen [zu] kennen": „die Freien ohne Unterschied der Hautfarbe, und die Sklaven".[61]

Schon vor der Revolution verwendete der Kolonialbeamte und Besitzer von Zuckerplantagen in Saint-Domingue, Pierre-Victor Malouët, zur Legitimation der Sklaverei überwiegend die Ausdrücke „Nègres" und „Noirs" bzw. „Blancs". Einmal sprach er von der „classe de noirs & de mulâtres libres". Die Notwendigkeit der Sklaverei begründete er vor allem ökonomisch. Wo er das Wort ‚Rasse' benutzte, ging es um die Verhinderung einer „mêlange des races". Zur Behandlung von Sklaverei als Herrschaftsbeziehung reichten ihm Farbkategorien völlig aus (wobei die Bezeichnung der Schwarzen allerdings pejorativ verdoppelt wurde). Angesichts der Gefahr sozialer Kontamination griff er hingegen auf die Kategorie Rasse zurück, die in diesem Kontext schon eine lange Tradition hatte.[62]

Nach der Erklärung der Unabhängigkeit Haitis fanden die rassischen Farbkategorien Eingang in die Verfassung von 1805. Dort hieß es in Artikel 14, dass zukünftig alle Bürgerinnen und Bürger als ‚Schwarze' gelten sollten: „les haïtiens ne seront désormais connus que sous la dénomination générique de noirs".[63] Das war insofern symbolisch, als zuvor Artikel 13 den Status eingebürgerter weißer Frauen und ihrer Kinder sowie den von eingebürgerten Deutschen und Polen verbürgte, die die Revolution unterstützt hatten. Dass es trotzdem keine Absage an die Rassennomenklatur bedeutete, ging aus Artikel 12 hervor, der es „jedem Weißen" verbot, in Haiti Eigentum zu erwerben oder Herrenrechte und Eigentumsrechte in Anspruch zu nehmen.

Die hier gegen (ehemalige oder zukünftige) ‚große Weiße' errichtete Verfassungsschranke zeigte gleichzeitig Rassencharakter und Klassencharakter. Denn im Zuge der revolutionären Ereignisse hatten sich die Anführer der schwarzen Revolutionäre (wie Louverture oder Dessalines) Ländereien geflüchteter weißer Plantagenbesitzer angeeignet und „sich neben der alten Klasse weißer und freier

60 C. L. Robert James: Die schwarzen Jakobiner, S. 140.

61 Zit. n. Hans Christoph Buch: Die Scheidung von San Domingo, S. 62 f. (‚Rasse'), 82 (‚Klassen').

62 Pierre-Victor Malouët: Mémoire sur l'esclavage des nègres, S. 152 (‚classe'), 53 (‚mêlange'). Der sozialpolitische Hintergrund der semantischen Verdopplung von ‚Schwarzen' und ‚Negern' wurde im zeitgenössischen Bericht eines englischen Augenzeugen und Beteiligten an den Auseinandersetzungen in Haiti besonders deutlich – vgl. Marcus Rainsford: An Historical Account of the Black Empire of Hayti, S. 65: „The inhabitants were composed [...] of pure whites; people of colour, and blacks of free condition; and negroes in a state of slavery".

63 Constitution Impériale d'Haïti (1805), S. 64.

doi.org/10.35468/6008-03

farbiger Eigentümer in eine neue Klasse schwarzer Eigentümer verwandelt".[64] Die Unterzeichner der Verfassung nutzten die Verknüpfung klassenspezifischer und rassenbezogener Kategorien also keineswegs nur zur Eröffnung einer antirassistischen Perspektive, sondern durchaus auch im eigenen ökonomischen Interesse. Die in der Rassismusanalyse häufig benannte Verbindung von Geschlecht, Klasse, Nation und Rasse[65] spielte bei der politischen Charakterisierung der Bürgerinnen und Bürger Haitis als ‚Schwarze' eine nicht zu vernachlässigende Rolle.

Später würde Arthur de Gobineau das Beispiel Haitis erwähnen, um seine Ansicht von der Ungleichheit der Rassen und vom degenerierenden Charakter von Rassenmischungen zu unterstreichen.[66] Der Erfolg der Revolution in Haiti passte außerdem zu seinem Bild der Französische Revolution, die er in der Tradition von Sieyès und der späteren Rassengeschichte der Revolution von Augustin Thierry betrachtete – allerdings mit umgekehrtem, nämlich aristokratischen Vorzeichen. Danach hätte der gallo-romanische Pöbel die Reste des ehemals arisch-germanischen Adels bezwungen, der im Verlauf der Jahrhunderte durch Vermischung hoffnungslos degeneriert wäre.

Um diesen pessimistischen Klassismus herum konstruierte er mit Hilfe des bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts weit verbreiteten (und wissenschaftlich sanktionierten) anthropologischen und ethnologischen Rassedenkens eine weltpolitisch orientierte Theorie von Rassebeziehungen.[67] Mit Anleihen beim naturwissenschaftlichen Rassedenken entwarf er dabei ein historisches Tableau, dem gemäß der befähigste Teil der weißen Rasse im Zuge kriegerischer Eroberungen die farbigen Rassen nach und nach mit Kultur versorgte. Weil er sich dabei aber mit diesen vermischte, nahmen seine kreativen Potenzen mit der Zeit ab und die Menschheit steuerte unrettbar auf ihren Kulturtod zu.

Drei Jahrzehnte nach der Publikation von Gobineaus Elaborat über die ‚Ungleichheit der menschlichen Rassen' erschien in Paris ein Buch über die ‚Gleichheit der menschlichen Rassen'. Sein Autor, der Journalist und Politiker Anténor Firmin, stammte aus Haiti und war in Paris Mitglied der ‚Société d'anthropologie' geworden. Gegenüber deren Mitgliedern bestand er auf der Gleichwertigkeit der

64 Alex Dupuy: Class, Race, and Nation, S. 16.

65 Siehe u. a. Floya Anthias, Nira Yuval-Davis: Racialized Boundaries.

66 Vgl. Arthur de Gobineau: Essai sur l'inégalité des races humaines, S. 78 ff.

67 Da Gobineau in Einführungen in die Rassismusproblematik nach wie vor häufiger als ‚Vater' rassistischen Denkens bezeichnet wird (vgl. schon Michael D. Biddiss: Father of Racist ideology), sei hier darauf hingewiesen, dass davon keine Rede sein kann. Rassismus hat sehr viel ältere Wurzeln und auch die moderne Rassentheorie war kein Projekt ausschließlich reaktionärer Denker, sondern wurde ganz wesentlich von den liberalen Köpfen der Aufklärung ersonnen (vgl. Wulf D. Hund: Rassismus und Antirassismus). An ihrer Operationalisierung arbeiteten auch in Frankreich zahlreiche liberale Wissenschaftler mit, die sich neben der Untersuchung von Rassenunterschieden Emanzipation und Freiheit auf die Fahnen geschrieben hatten (vgl. Claude-Olivier Doron: Le moment libéral de la race).

doi.org/10.35468/6008-03

Rassen, die er immer wieder durch Beispiele aus Haiti erläuterte. Ohnehin trug sein Buch (das neben dem Titel ein Portrait von Toussaint Louverture zeigte) auf seiner ersten Seite die Widmung „A Haïti" und im Vorwort hieß es: „Haïti doit servir à la réhabilitation de l'Afrique".

Im übrigen galt Finots Kritik weniger den Spekulationen Gobineaus als dem im universitären Wissenschaftssystem verankerten anthropometrischen und kraneologischen Ansatz der zeitgenössischen physischen Anthropologie, gegen den er (lange vor Franz Boas und seiner Schule) auf kulturalistische Argumente setzte. Dabei gab er den Rassenbegriff nicht auf – schon um zu zeigen, dass in Ägypten „la race noire fût capable de produire une civilisation supérieure". Gleichzeitig kombinierte er seine Aussagen über die prinzipielle Gleichheit der Rassen mit kulturhistorischen Überlegungen (die dann freilich auf die Unterscheidung zwischen Wilden und Zivilisierten hinausliefen): „es gibt wilde und zivilisierte Nationen. Erstere stehen naturgemäß niedriger und letztere höher; Rasse hat damit jedoch nichts zu tun, Zivilisation aber alles. Diese wilden Rassen haben trotz des entwürdigenden Zustandes, in den man sie verfallen glaubt, keineswegs ihr Recht auf das gemeinsame Erbe der Menschheit verloren, nämlich auf Erhöhung und Fortschritt".[68]

Dass die alten Bezugspunkte der Kategorie Rasse nicht ausgedient hatten, zeigte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als Gaston Méry, chauvinistischer Politiker und Chefredakteur der antisemitischen Tageszeitung ‚La Libre Parole', „die wahrhaft französischen, wahrhaft rassistischen Stimmen" in der Politik lobte.[69] Die nationalistische Perspektive seiner Rhetorik war von einem zweischneidigen Rassismus geprägt, der nicht nur nach außen, sondern auch nach innen gerichtet war. Frankreich galt als gespalten – den herrschenden Klassen eines „germanischen Adels" und einer „lateinischen Bourgeoisie" wurde „die Masse des Volkes" gegenübergestellt, „die Unterdrückten, die Proletarier, direkte Nachkommen von Bauern und Leibeigenen, reine Kelten und getreue Hüter der Vorzüge ihrer Rasse". Sie galten als die berufenen Träger einer „wahrhaft nationalen Partei", deren Losung „la Gaule aux Gaulois" sein müsse. Ihre Politik sollte sich nicht zuletzt

68 Anténor Firmin: De l'égalité des races humaines, S. XIII (‚Haiti'), 342 (‚race noire' – übrigens meint auch Firmin (299) noch, wenn der von der „race jaune", der gelben Rasse spricht, die ‚Mulatten'), 424 (‚wilde Rassen' – ‚races sauvages'). Carolyn Fluehr-Lobban: Anténor Firmin, hat darauf hingewiesen, dass Firmin den Rassenbegriff einerseits nicht aufgegeben hat, weil er zu seiner Zeit allgemein breit akzeptiert war, andrerseits aber auch benutzte, um der Herabminderung der schwarzen Rasse zu begegnen – vgl. S. 457: „Firmin, while critical of race classifications and racial hierarchies, did not reject the concept of race. Too much theorizing about human difference was vested in the concept by the late nineteenth century for him to dismiss race, and Firmin made liberal use of the proclamation of Black racial pride. Pan-Africanism and linking Haiti and Black people in the Diaspora to the greatness of African antiquity depended upon the race concept. This is still largely true today".

69 Zit. n. Pierre-André Taguieff: Die Macht des Vorurteils, S. 108.

doi.org/10.35468/6008-03

auf Feinde im Inneren richten und neben der „lateinischen Gefahr“ vor allem auch die „jüdische Verseuchung“ bekämpfen.[70]

3 Race [ˈreɪs] – Vertreibung und Versklavung

Wie in Frankreich, so ging auch in England die Entwicklung von ‚race’ zum wissenschaftlich legitimierten Begriff und kolonialen Machtinstrument mit inneren Differenzierungen der dabei an die Spitze gestellten weißen Rasse einher. Und hier wurden ebenfalls ältere Diskurse mit der neuen Systematik verbunden.
Eine zentrale Rolle spielte dabei der angelsächsische Mythos. Seine Anfänge reichen bis zur ‚Kirchengeschichte des englischen Volkes’ des Beda Venerabilis aus dem 8. Jahrhundert zurück, in der die von den germanischen Angeln, Sachsen und Jüten abstammenden Engländer zum herausragenden Volksstamm unter Briten, Schotten, Pikten und Latinern erklärt wurden.[71] Größere Bedeutung erlangten solche Vorstellungen dann im 16. Jahrhundert in Verbindung mit Reformation und Revolution. Sie argumentierten durchweg kulturalistisch und wurden erst im 18. Jahrhundert rassisch aufgeladen.[72]
‚Race’ hatte sich zu diesem Zeitpunkt schon länger etabliert. Das Wort war mit den in Spanien und Frankreich entwickelten Bedeutungen ins Englische übernommen worden. Wörterbücher verzeichneten es ab Beginn des 17. Jahrhunderts. So enthielt ‚Queen Anna’s New World of Words’ den Hinweis „Razza, a race, a brood, a stock, a descent, a lineage, a pedigree“ und das ‚Dictionary of the French and English Tongues’ vermerkte „Race: A race; lineage, family, kindred, house, blood; litter, brood; sort, kind“.[73]
1625 benutzte Samuel Purchase ‚race’ in der alten genealogischen Bedeutung zur Bezeichnung einer „königlichen Rasse“, der „Rasse eines maurischen Königs“ oder eines „Königs [...] aus der Rasse von Dschingis Khan“, aber auch im ethnischen Sinn für die „portugiesische Rasse“, die „Rasse der Tartaren“, die „flämische Rasse“, die „äthiopische Rasse“ oder die „Rasse der Juden“. Das schloß Distinktion und Diskriminierung ein, so wenn Almansor eine „berühmte Rasse und Abstammung“ bescheinigt oder ein Sultan aus der „Sippe Mohammeds“ zum Angehörigen einer „betrügerischen Rasse“ erklärt wurde“.[74]

70 Gaston Méry: Jean Révolte, S. 63 (‚Adel’, ‚Bourgoisie’, ‚Masse des Volkes’), 67 (‚reine Kelten’), 158 (‚Gallier’), vii (‚Gefahr’), 68 (‚Verseuchung’); zum anti-lateinischen Hintergrund siehe Georges Liens: Le stéréotype du Méridional und Céline Piot: La fabrique de l’autre.
71 Vgl. Hugh A. MacDougall: Racial Myth in English History, S. 31.
72 Vgl. Reginald Horsman: Origins of Racial Anglo-Saxonism in Great Britain, S. 390.
73 Quoted from Ania Loomba, Jonathan Burton (Hrsg.): Race in Early Modern England, S. 283.
74 Samuel Purchase: Hakluytus Posthumus or Purchase His Pilgrims, Bd. 1, S. 379 (‚äthiopische Rasse’), Bd. 4, S. 314, 445 (‚Sultan’, ‚Tartaren’), Bd. 7, S. 60, 206, 393 (‚maurischer König’, ‚Juden’, ‚Portugiesen’), Bd.10, S. 386 (‚Almansor’), Bd. 11, S. 305 (‚Dschingis Khan’), Bd. 12, S. 313 (‚königliche Rasse’), Bd. 20, S. 36 (‚flämische Rasse’).

doi.org/10.35468/6008-03

Das Wortfeld für die weitere Entwicklung der Kategorie Rasse war bereitet. Von den mit ihm verbundenen Perspektiven machte William Petty ausgiebig Gebrauch. Er teilte die Menschheit in unterschiedliche „Spezies" oder „Rassen und Geschlechter" ein. Dabei ging er nicht (wie Bernier zur gleichen Zeit) systematisch vor, sondern unterschied lediglich „Europäer" von den Menschen in den nördlichsten Ländern der Welt und von den „Afrikanern". Sie unterschieden sich nicht nur hinsichtlich der „Farbe, so wie weiß sich von schwarz unterscheidet, sondern auch hinsichtlich ihrer Haare, der Form ihrer Nasen, Lippen & Wangenknochen und selbst hinsichtlich der Umrisse ihres Gesichts & der Form ihrer Schädel. Auch ihre naturgemäßen Verhaltensweisen & die inneren Qualitäten ihres Verstandes sind verschieden".[75]

Was wie die Vorschau auf spätere rassenbiologische Unterscheidungen aussah, hatte gleichwohl eine soziale Grundlage. Semantisch wurde das in der Verdopplung der Bezeichnung von Afrikanern deutlich, die außerdem mit dem N-Wort stigmatisiert wurden, dass aus den iberischen Sprachen im Kontext des transatlantischen Sklavenhandels ins Englische übernommen worden war und Hautfarbe und Sklaverei kategorial verband. Besonders auffällig zeigte es sich in Pettys bevölkerungspolitischen Vorschlägen für die Kolonien in (Nord-)Amerika. Deren Bewohner unterschied er nach „wilden Amerikanern" oder „Indianern", „Weißen" und „Negern & Sklaven". Zur Steigerung der Population schlug er vor, die Engländer könnten „indianische Mädchen [...] kaufen" und heiraten – „sogar in behördlich geregelter Polygamie". Er kam jedoch nicht auf die Idee, Schwarze in diesen bizarren Kontext einzubeziehen. Sie waren Sklavinnen, dass heißt Eigentum, und deswegen als Partnerinnen für freie Siedler und Mütter von deren Erben ungeeignet.[76]

Die Verkehrung kolonialer Herrschaftsverhältnisse in die biologischen Tatsachen der Rassentheorien war hier noch lange nicht abgeschlossen und deswegen hinsichtlich ihrer Grundlagen und ihrer Funktionsweise deutlich erkennbar. Unterstrichen wurde das dadurch, dass vergleichbare Kalkulationen auch hinsichtlich ‚weißer' Bevölkerungen angestellt wurden. Petty demonstrierte das am Beispiel Irlands (das er gut kannte, weil er sich bei dessen Kolonisierung als Landvermesser betätigt und nachhaltig bereichert hatte).

Im Unterschied zu Afrikanern hielt er die Iren nicht für körperlich von den Engländern verschieden. Aber sie galten ihm als kulturell so minderwertig, dass er sich für berechtigt hielt, für die volkswirtschaftliche Berechnung des irischen Bevölkerungsverlustes während der englischen Eroberung den Wert der Iren an dem von

75 William Petty: Of the Scale of Creatures, S. 122 (‚Spezies'). 123 (‚Rassen'), 124 f. (‚Europäer', ‚Afrikaner').

76 Quoted from Ted McCormick: William Petty and the Ambitions of Political Arithmetic, S. 234 ff. (‚wilde Amerikaner' etc.), 239 (‚indianische Mädchen'); zum folgenden vgl. a.a.O., S. 117.

doi.org/10.35468/6008-03

schwarzen Sklaven in Amerika zu orientieren.[77] Außerdem schlug er drakonische Umerziehungsmaßnahmen vor und drohte für den Fall, dass die Iren sich widersetzten sollten, mit deren kultureller Auslöschung: „100 Fürsten aufhängen. 1000 nach Algier verkaufen. 5000 nach Amerika schicken. 10000 gegen französische Protestanten austauschen. 150000 Familien nach Großbritannien verpflanzen. Keine Papisten erlauben. [...] 2,5 Millionen Ländereien enteignen. Ihre Namen, Sprache, Stammbäume, Sitten völlig abschaffen".[78]

Im Zusammenhang mit Irland war das Wort Rasse zu dieser Zeit bereits mehrfach prominent benutzt worden. 1656 stand es in James Harringtons ‚Oceana', als er über Irland schrieb, es wäre „nahezu entvölkert worden, weil es am Joch [englischer Vorherrschaft] gerüttelt hatte" und sei danach „mit einer neuen Rasse besiedelt" worden. Schon zuvor hatte Edmund Spenser bei der Schilderung der ‚Situation in Irland' die Nachkommen aus Verbindungen zwischen Iren und englischen Siedlern „an evill race" genannt, kontaminiert durch „dangerous infections" der Kinder, die, von ihren irischen Müttern oder Ammen gestillt, „zusammen mit dem, was sie genuckelt hatten" auch deren „Veranlagung und Gesinnung eingesaugt" hätten.[79]

Zu diesem Zeitpunkt zeigte die Kategorie ‚race' noch alle Zeichen ihrer sprachlichen Herkunft. In Shakespeares ‚Antonius und Cleopatra' fragt sich der Protagonist, ob er, verehelicht in Rom, „the getting of a lawful race" versäumt hätte und benutzt das Wort im herkömmlichen genealogischen Sinn. Im religiösen Kontext sprach Richard Hooker über die „race of Christ" und John Milton warnte vor der „Race Of Satan" – jeweils im Kontext Auserwählung und Verdammnis. Diese Konnotation spielte auch bei der Konstruktion Calibans in Shakespeares ‚Sturm' eine Rolle: er wird als „giftiger Sklave, gezeugt vom Teufel selbst" vorgestellt. Aber er gilt auch als „Wilder" („savage") einer „gemeine[n] Rasse" („vile race"), als „Kreatur der Finsternis" („thing of darkness"), geboren von einer „Hexe" aus (Nord-)Afrika. Als dann Thomas Cooper über die „cursed race of Cham" schrieb, sie wäre „scattered towards the South of Affrica", verbanden sich hier bereits religiöse und ethnographische Elemente mit den ideologischen Auswirkungen der sozialen Institution Sklaverei.[80]

In diesem Kontext entwickelte sich die Verwendungsweise des Begriffs Rasse in den modernen Rassetheorien. Dabei ist es wichtig, sich klar zu machen, dass er weder als theoretische Fassung empirischer Daten noch als Erfindung von The-

77 Vgl. William Petty: The Political Anatomy of Ireland, S. 201 (Verschiedenheit) und 152 (Wert).

78 William Petty: The Ship of Ireland Between Scilla and Charybdis, S. 56.

79 James Harrington: The Oceana, S. 33; Edmund Spenser: A View of the State of Ireland, pp. 173 (‚evil race'), 71 (‚eingesaugt').

80 William Shakespeare: Antony and Cleopatra, S. 200 [3.13.109]; Hooker und Milton zit. n. Ania Loomba: Shakespeare, Race, and Colonialism, S. 26; William Shakespeare: The Tempest, S. 78 [1.2.319] (‚Teufel'), 81 [1.2.355 u. 358] (‚savage', ‚race'), 196 [5.1.269 u. 275] (‚Hexe', ‚thing of darkness'), 74 [1.2.265] (Afrika); Thomas Cooper: The Blessing of Japheth, S. 3.

doi.org/10.35468/6008-03

oretikern hinreichend beschrieben ist. Er hatte schon im spanischen Diskurs die Unterscheidung von ‚guter' und ‚schlechter' Rasse erlaubt. Dabei diente er neben der Diskriminierung von Konvertiten auch der sozialen Differenzierung, ganz so, wie er später intensiv im französischen Diskurs benutzt wurde, in dem er dann auch ethnische Dimensionen annahm. Dazu gehörte eine ideologisch nicht unkomplizierte Operation, denn Rasse musste aus einer elitären in eine populäre Kategorie verwandelt werden, die, statt soziale Klassen zu trennen, sie vielmehr zusammenfaßte und sie gegenüber anderen ebenfalls als Rassen begriffenen Gruppierungen abgrenzte und hervorhob.

Dieser Prozess der Popularisierung wurde durch einen regen Austausch von Erfahrungen und Gedanken zwischen den europäischen Metropolen und deren kolonialer Peripherie geprägt. In England trugen dafür die Beziehungen zu Irland (seit dem 12. Jahrhundert), Nordamerika (seit dem 17. Jahrhundert) und Australien (seit dem 18. Jahrhundert) bei. Schon um 1600 überlagerten sich Berichte aus den Kolonien mit theoretischen Reflektionen und kulturellen Popularisierungen. Gary Taylor hat gezeigt, wie dabei koloniales Wissen in philosophische Überlegungen und die Inszenierungen des elisabethanischen Theaters aufgenommen wurde.[81]

Die Ideologiebildungen in den durch Grenzkonflikte und Sklaverei gewaltbestimmten Verhältnissen der überseeischen Siedlungsgebiete und den kulturellen Institutionen der Metropole beeinflußten sich permanent gegenseitig. Dazu gehörte neben den Erfahrungen von Militärs, Seeleuten, Kaufleuten und Siedlern nicht zuletzt die von Angehörigen der Unterschichten, die (häufig im Strafvollzug oder in Schuldknechtschaft) in die Kolonien kamen.[82] Dort nahmen sie zwar einerseits ebenfalls eine niedrige gesellschaftliche Stellung ein. Gleichzeitig konnten sie sich gegenüber der indigenen Bevölkerung und den Sklaven aber auch mehr und mehr als mit denen zusammengehörig betrachten, denen sie sozial untergeordnet waren. Das schlug sich schließlich in ihrer Selbstwahrnehmung nieder, wurde im Mutterland aufgegriffen und zur Vorstellung natürlich bedingter Überlegenheit verarbeitet, die sich körperlich im Weißsein geltend machen sollte.

Als William Petty seine Überlegungen über die geistige und körperliche Verschiedenheit von Afrikanern und Europäern zu Papier brachte, gab es noch keine Rassentheorien. Aber bis in die Mitte des 17. Jahrhunderts waren ihre Grundlagen soweit gelegt worden, dass sich die alten religiösen Legitimationsmuster von Kolonialismus und Sklaverei nach und nach modernisieren ließen. Daran arbeiteten Philosophen und Wissenschaftler wie John Locke („the first philosopher to use white in a colorphobic generic sense") und Robert Boyle („the first white scientist").[83] Neben ihrem Engagement als Denker waren beide nicht zufällig in die

81 Vgl. Gary Taylor: Buying Whiteness.
82 Vgl. Patrick Wolfe: Traces of History.
83 Gary Taylor: Buying Whiteness, a.a.O., S. 314 (Locke) u. 282 (Boyle).

doi.org/10.35468/6008-03

Kolonialpolitik involviert. Boyle war Mitglied der Royal Society und des Councils for Foreign Plantation und Locke, der ebenfalls der Royal Society angehörte, diente als Sekretär des Boards of Trade and Plantations sowie der Lordes Proprietors of Carolina und besaß Aktien der Royal African Society, durch die er am Sklavenhandel verdiente.

Im 18. Jahrhundert wurde der Begriff Rasse dann theoretisch gefaßt und systematisiert. Auch daran beteiligten sich Stimmen aus den Kolonien und dem Mutterland. Ihre Bandbreite reichte von brutaler Dehumanisierung von Schwarzen (wie etwa in der ‚Geschichte Jamaicas' des Plantagenbesitzers und Sklavenausbeuters Edward Long) über aufgeklärte rassentheoretische Überlegungen zur Dekulturierung und Segregation nichtweißer Bevölkerungsteile (wie in Thomas Jeffersons Konzepten zur Behandlung indigener Amerikaner und schwarzer Sklaven) bis zum karitativen Rassismus von Abolutionisten, die ehemalige Sklavinnen und Sklaven und freie Schwarze dringend nach Afrika abschieben wollten (wie die Mitglieder des Committees for the Relief of the Black Poor in England, die deren Migration nach Sierra Leone propagierten).[84] Auch wenn die Gemütslage dieser Ideologien von purer Verachtung über abwägende Skrupel bis zu philanthropischem Wohlwollen reichte, waren sie doch alle von der Verschiedenheit der Rassen und davon überzeugt, dass sie sich auf keinen Fall vermischen sollten.

Die schottischen Moralphilosophen um Adam Smith und David Hume machten da keine Ausnahme.[85] Adam Ferguson behauptete, dass die Menschheit in „different races", „[t]he European, the Samoeide, the Tartar, the Hindoo, the Negro, and the American" eingeteilt werden könne; er war sich sicher, dass der „genius of political wisdom and civil arts" seinen Sitz in besonderen Teilen der Erde aufgeschlagen hätte und „selected his favourites in particular races of men". William Robertson teilte solche Vorstellung, wenn er die „original race" in Amerika als „human beings in the infancy of social life" bezeichnete, die zu Recht „savage tribes" genannt würden.[86]

David Hume hatte keinen Zweifel, dass „[t]here never was a civilized nation of any other complexion than white"; er gab auch gleich einen Hinweis auf die Wirkungsweise von Rassismus, indem er hinzufügte, dass selbst „the most rude and barbarous of the whites" (er meinte die alten Germanen) es im Verlauf der Geschichte zu etwas gebracht hätten und in England „low people, without education, will start up" – Weiße mögen ethnisch wie klassenmäßig noch so unterschiedlich sein: gegenüber Nichtweißen sollen sie sich allesamt vorteilhaft abheben.

84 Vgl. Fǫlarin Shyllon: Edward Long's Libel of Africa; Malte Hinrichsen: Jeffersonian Racism; Stephen Braidwood: Black Poor and White Philanthropists.

85 Vgl. Silvia Sebastiani: The Scottish Enlightenment.

86 Adam Ferguson: Institutes of Moral Philosophy, S. 18 (‚races'); Adam Ferguson: An Essay on the History of Civil Society, S. 161 (‚genius'); William Robertson: The History of the Discovery and Settlement of America, S. 244 (‚race'), 90 (‚infancy'), 222 u. passim (‚savage tribes').

doi.org/10.35468/6008-03

Ganz ähnlich argumentierte Adam Smith, der einerseits unmissverständlich auf die ungleiche Verteilung des Reichtums hinwies, andererseits die Unterschichten aber aufforderte, sich zum Vergleich mit ihrer Lebenslage lieber ‚Wilde' in Amerika oder Afrika auszusuchen: alle diejenigen, „who live by labour", also „the great body of the people", müssten schon deswegen arm bleiben, weil „[t]he labour and time of the poor is in civilized countries sacrificed to maintaining the rich in ease and luxury". Bei der Bewertung ihrer Situation sollten die Armen deswegen nicht auf die Reichen blicken, sondern sich mit einem „African king", dem „master [...] of ten thousand naked savages" oder mit „the chief of a savage nation in North America" vergleichen; sie würden dann feststellen, wie gut es ihnen trotz ihrer relativen Armut ginge.[87]

Unter den schottischen Moralphilosophen gab es mit Henry Home, Lord Kames auch einen Vertreter des polygenetischen Rassenverständnisses. Er begriff Rassen nicht als Varietäten, sondern als verschiedene Spezies und behauptete, „[t]hat God created many pairs of the human race, differing from each other both externally and internally" – deswegen gäbe es „different species of men fittet for [...] different climats".[88]

Diese Vorstellung sollte im 19. Jahrhundert sowohl in England wie in den Vereinigten Staaten an Boden gewinnen. Sie wurde von namhaften Wissenschaftlern, Politikern und Journalisten vertreten. In den USA rechnete dazu eine heute ‚amerikanischen Schule' der Ethnographie genannte Gruppe, in England die Mitglieder der Anthropological Society.[89] Sie unterschieden nicht nur, wie Agassiz, zwischen „man in his highest development" in der „white race" und „inferior races" und gingen dabei davon aus, dass die Unterschiede zwischen den „races of men" nicht im Laufe der Geschichte enstanden sein könnten, sondern „[h]ave [...] been introduced into the human race by the Creator himself".[90] Ihre Überlegungen bezogen sich auch auf die Differenzierung der weißen Rasse: womöglich gäbe es „an independent origin" für ihre „different tribes" und „the races of men were primitively created in nations", spekulierte Agassiz und Morton schwärmte über die

87 David Hume: Of National Characters, S. 252; Adam Smith: An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, S. 781 (‚Labour', ‚people'), 24 (‚African king'), Adam Smith: Lectures on Jurisprudence, S. 340 (‚sacrificed'); Adam Smith: Early Draft of Parts of the Wealth of Nations, S. 563 (‚chief').

88 Henry Home, Lord Kames: Sketches of the History of Men, Bd. 1, S. 76 (‚God'), 30 (‚species').

89 Zur ‚amerikanischen Schule' der Ethnologie gehörten u. a. der Biologe, Geologe und Professor an der Harvard University Louis Agassiz, der Ägyptologe und Rassentheoretiker George Robin Gliddon, der Naturwissenschaftler und Professor am Pennsylvania Medical College Samuel George Morton und der Arzt und Anthropologe Josiah Clark Nott (dem zu Ehren ein Gebäude der Universität von Alabama noch bis 2020 ‚Nott Hall' hieß). Die Anthropological Society of London wurde vom Politiker, Forschungsreisenden und Autor Richard Francis Burton und dem promovierten Sprachtherapeuten und Anthropologen James Hunt gegründet – siehe John P. Jackson, Jr., Nadine M. Weidman: Race, Racism, and Science, S. 39-59.

90 Louiz Agassiz: The Diversity of Origin of the Human Races, S. 35 f. (‚white race'), 26 (‚Creator').

doi.org/10.35468/6008-03

„Teutonic race", dass „the brain in the Germanic family of nations" den höchten „standard" unter den „races of men" hätte.[91]

Solche Vorstellungen wurden durch die Evolutionstheorie hinfällig. Das rassentheoretische Denken war dadurch jedoch nicht beendet. Es rechnete jetzt zwar die sogenannten minderen Rassen einer ungeteilten Menschheit zu, schob sie aber gleichzeitig entwicklungsgeschichtlich in die Vorzeit ab, machte sie dadurch zu lebenden Fossilien und prophezeite ihnen, angesichts des zivilisatorischen Fortschritts aussterben zu müssen. Diese Auffassung wurde auch von Charles Darwin vertreten. Er ging davon aus, dass „[a]t some future period [...] the civilized races of man will almost certainly exterminate and replace throughout the world the savage races".[92] Die prominenten Mitglieder des X-Clubs, einer informellen Gruppe von Wissenschaftlern, die sich die Durchsetzung der Evolutionstheorie zur Aufgabe gemacht hatten, teilten diese Ansicht.[93]

Die Verwissenschaftlichung des Rassedenkens hat dessen rassistische Grundlage zu keinem Zeitpunkt abgestreift. Von Gottes Vorsehung oder Strafe und von den Wirkungen unterschiedlicher Umweltbedingungen lenkte es die Aufmerksamkeit auf einen angeblichen ‚Kampf ums Dasein', dessen Verlauf die unterlegenen Rassen zum Aussterben verurteilte.

Von solchem Denken blieb die ‚weiße Rasse' nicht unberührt. Klagen über deren Degeneration wurde mit Forderungen nach eugenischer Politik begegnet. Bei deren Operationalisierung spielte die Klassendimension, die historisch an der Entwicklung des Rassenbegriffs beteiligt war, wieder eine zentrale Rolle. Sie wurde nicht nur von konservativen Stimmen betont, sondern auch von solchen, die sich, wie die Mitglieder der ‚Fabian Society', als Sozialisten verstanden.

Die eugenischen Überlegungen der Fabier bezogen sich durchaus auch auf ganze Rassen. Herbert George Wells meinte zu den großen Teilen der „schwarzen und braunen Rassen", die mit dem Fortgang der Zivilisation „nicht Schritt halten können": „sie werden verschwinden müssen". Gleiches galt aber auch für eugenisch beargwöhnte Teile der weißen Rasse, besonders für deren untere Schichten. Stanton Coit proklamierte einen „eugenischen Sozialismus", forderte Staatskontrolle ehelicher Verbindungen und Heiratsverbote für „Schwachsinnige", „Gewohnheitstrinker" und Menschen mit „erbliche[r] Prädisposition zu Kriminalität". Caleb Saleeby warb für ein staatlich organisiertes „Eutopia", in dem nicht nur Fortpflanzung optimiert, sondern auch die „natürlich Arbeitslosen" von bloß „umweltbedingt Arbeitslosen" unterschieden wurden. Annie Besant wollte „gesunde Erwachsene, die nicht arbeiten wollen, so lange hungern lassen [...], bis sie sich bessern". Sidney Webb forderte, „Personen, die sich unwiderruflich unterhalb

91 Josiah C. Nott, George R. Gliddon: Types of Mankind, S. lxviii (Agassiz), 310 (Morton).

92 Charles Darwin: The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex, Bd. 1, S. 201.

93 Zum X-Club gehörten George Busk, Thomas Henry Huxley, John Lubbock und Herbert Spencer – siehe ausführlich Thomas Gondermann: Evolution und Rasse.

doi.org/10.35468/6008-03

des Nationalen Minimums an Leistungsfähigkeit befinden, [...] davon abzuhalten, sich zu vermehren". Herbert George Wells sah die „Möglichkeit einer Verbesserung der menschlichen Erbanlagen [...] in der Sterilisierung von Gescheiterten". Als „Methode künstlicher Sterilisation" empfahl Montague Eder Röntgenstrahlen und für drastische Fälle von Gehirnerkrankungen „die Todeskammer". Eine „lethal chamber" brachte auch George Bernhard Shaw ins Gespräch, weil „[a] great many people would have to be put out of existence simply because it wastes other people's time to look after them".[94]

4 Rasse [ˈrasə] – Theoretisierung und Popularisierung

Auch in Deutschland gab es sozialistische Stimmen, die eugenische Maßnahmen gegen Teile der Unterschichten für erforderlich hielten. Der Gewerkschafter Karl Valentin Müller etwa unterschied die „untermenschliche Parasitenschicht" des „gesamte[n] überhaupt nicht eigentlich werktätige[n] Lumpenproletariat[s]" von einer „sozialbiologische[n] Elite der proletarischen Bevölkerung", der „Aristokratie der proletarischen Klasse". Und die Sozialdemokratin Oda Olberg meinte, „[d]ie am meisten verelendeten Schichten des industriellen Proletariats" wären „für die Rasse unrettbar verloren und zum Aussterben bestimmt".[95]

Der Begriff ‚Lumpenproletariat', mit dem nicht nur sie operierten, war schon von Karl Marx und Friedrich Engels benutzt worden, um „die passive Verfaulung der untersten Schichten" der Gesellschaft von werktätigen Proletariern zu unterscheiden. Engels sprach später von den „mean whites" in den USA, die er auch „Klasse von ‚verlumpten Weißen'" nannte und erklärte, sie würden „allmählich aussterben": „Aus dieser Race ist nichts mehr zu machen". Er und Marx benutzten das Wort ‚Rasse' aber auch zur Bezeichnung der ganzen Klasse – so etwa, wenn Engels schrieb, dass in England „die arbeitende Klasse allmählich ein ganz anderes Volk geworden ist" als die Bourgeoisie, von der sie „so verschieden" wäre, „wie sie der Unterschied der Rasse nur machen kann"; oder als Marx sich über die Reproduktion der „Arbeiterrace" ausließ.[96]

Beide standen mit dieser fließenden Verwendung der Kategorien ‚Klasse' und ‚Rasse' nicht allein. Ihr Wortgebrauch verweist vielmehr darauf, wie schwierig es

94 Die Äußerungen der Fabier werden zitiert nach Sören Niemann-Findeisen: Weeding the Garden, S. 58 (Wells: Rassen), 173 f. (Coit), 128 u. 191 (Saleeby), 111 (Besant), 105 (Webb: Sterilisierung), 139 (Eder), 296 (Shaw).

95 Karl Valentin Müller: Rassenhygiene und soziale Bewegung, S. 360 f. (‚Aristokratie'); ders.: Eugenik und Sozialismus, S. 174 (‚Aristokratie'); Oda Olberg: Rassenhygiene und Sozialismus, S. 887.

96 Karl Marx, Friedrich Engels: Manifest der Kommunistischen Partei, S. 472. (‚Lumpenproletariat'), Friedrich Engels: Brief an Karl Marx vom 15. Juli 1865, S. 128 (‚mean whites', ‚Race'), Friedrich Engels: Die Arbeiterbewegung in Amerika, S. 229 (‚verlumpte Weiße'), Friedrich Engels: Die Lage der arbeitenden Klasse in England, S. 351, Karl Marx: Lohnarbeit und Kapitel, S. 406 (‚Arbeiterrace').

doi.org/10.35468/6008-03

war, den Rassenbegriff als eine klassenübergreifende Bezeichnung zu etablieren, durch die sich ja schließlich die oberen mit den unteren sozialen Schichten gemein machten. Die daraus resultierende Spannung enthielt die Kategorie Rasse, die ja aus klassenmäßigen Differenzierungen entstanden war, auch bei ihrer Übernahme in anthropologische und ethnologische Zusammenhänge.

Daran wirkten deutsche Denker so nachhaltig mit, dass sogar von einer „deutschen Erfindung der Rasse" gesprochen worden ist.[97] Zu ihr trugen in erster Linie nicht etwa windige Ideologen bei, sondern die großen (und kleineren) Geister aus Philosophie und Wissenschaft wie Johann Friedrich Blumenbach, Georg Forster, Immanuel Kant, Christoph Meiners, Samuel Thomas Soemmering, Eberhard August Wilhelm Zimmermann und andere. Dabei mußten sie ihrem kritischen Verstand einige Verdrängungsleistungen zumuteten. Dazu gehörte die entschlossene Umwertung des bisherigen Augenscheins, die Bereitschaft zur rigiden Trennung fließender Übergänge, die Kombination der biologischen Systematik mit kulturellen Unterstellungen und die Integration überkommener religiöser Daten in die neue wissenschaftliche Nomenklatur.

Im Verlauf dieser Entwicklung wurde ‚Rasse' ins Deutsche übernommen und zum Leitbegriff der anthropologischen Diskussion. Noch in der Mitte des 18. Jahrhunderts verzeichnete ‚Zedlers Universallexikon' zwar schon das Wort – allerdings nur in einem kurzen Eintrag: „Race, siehe Stamm". Dort finden sich dann zahlreiche Einträge, in denen es um Baumstämme und Stammbäume geht.[98] Am Ende des Jahrhunderts hatte sich das geändert. Das ‚Conversationslexikon' (der spätere ‚Brockhaus') enthielt einen ausführlichen Artikel über die „Racen der Menschen". Er erklärte „die Hautfarbe" zur „wichtigsten der physischen Abartungen unserer Gattung" und meinte, dass man „nur auf sie eine Eintheilung der Menschen in Racen gründen" könne. Zur exakten Gliederung wurde auf den „Urheber der kritischen Philosophie", Immanuel Kant, verwiesen, nach dem sich „vier besondere Menschenrassen annehmen" ließen: „die Race der Weißen, der gelben Indianer, der Neger, der kupferfarbig-rothen Amerikaner".[99]

Die hier für ein gebildetes Publikum systematisierte sichtbare Differenz unterschiedlicher Großgruppen von Menschen war freilich weniger augenscheinlich, als es der Artikel vermittelte. Zwar waren im Zuge des transatlantischen Sklavenhandels und der Plantagensklaverei die Hautfarben von ‚Weißen' und ‚Schwarzen' fixiert worden. ‚Gelbe' und ‚Rote' gab es indessen nicht. Sie wurden vielmehr lange Zeit als hellhäutig beschrieben und mussten vom sich entwickeln-

97 Vgl. die Beiträge in Sara Eigen, Mark Larrimore (Hrsg.): The German Invention of Race.

98 Grosses vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschafften und Künste [etc.], Bd. 30, Sp. 479 (‚Race') u. Bd. Bd. 39, Sp. 1059-1071 (‚Stamm').

99 Conversatsionslexikon mit vorzüglicher Rücksicht auf die gegenwärtigen Zeiten, Bd. 4, S. 17 (‚Einteilung'), S. 19 (Kant).

doi.org/10.35468/6008-03

den Rassedenken erst eingefärbt werden.[100] Den daran beteiligten Denkern war das durchaus bewusst und einige von ihnen versuchten zumindest, eine Erklärung für solchen Farbwandel zu finden. Blumenbach etwa verbreitete implizit die abenteuerliche Überlegung, die gelbe Hautfarbe der (früher weißen) Ostasiaten könnte sich einer Art kollektiver Gelbsucht verdanken. Bei der Zuordnung von Hautfarben zu den „fünf Hauptklassen" der Menschheit meinte er dann getrost schreiben zu können: „Die Gelbe [...] welche gleichsam das Mittel hält zwischen der Farbe vom Waizen und gekochten Quitten, oder getrockneten Citronenschalen", wäre „bey den mongolischen Völkern gewöhnlich".[101]

Allerdings war Blumenbach skrupulös genug, um zuzugestehen, dass man beim Menschen „keine Varietät in Farbe, Gesichtsbildung, oder Gestalt" finden könne, „die nicht mit andern Varietäten ihrer Art durch einen unmerklichen Übergang so zusammenflösse, dass daraus deutlich erhellt, sie seyen alle blos relativ, und nur in Graden von einander unterschieden", so dass deren Differenzierung „eine blos willkürliche Eintheilung" sei. Das hinderte ihn und andere Rassentheoretiker freilich nicht daran, klare Grenzen zwischen den Rassen zu ziehen und sie nach außen mit zugeschriebenen Hautfarben zu markieren.

Dabei blieb es indessen nicht. Die Rassennomenklatur verband vielmehr von Anfang an körperliche Unterschiede mit geistigen Fähigkeiten, kulturellen Differenzierungen und ästhetischen Wertungen. Obwohl er vergleichsweise zurückhaltend argumentierte, fehlten solche Verbindungen auch bei Blumenbach nicht, der zwischen der „kaukasischen", „mongolischen", „äthiopischen", „amerikanischen" und malayischen" Varietät unterschied. Sie alle wurden nicht nur farblich markiert, sondern die Kaukasier galten auch als die „ersten Menschen", hatten „die schönste Schädelform", waren „von weißer Farbe", die als „ursprüngliche, ächte Farbe des Menschengeschlechts" galt und dem „schönsten Menschenstamme" zukam.

Und obwohl die Rassentheorie angetreten war, ein aufgeklärtes Bild der Menschheit zu entwerfen, integrierte sie in ihr neues Rassenkonzept ältere Muster rassistischer Diskriminierung. Hieran war Blumenbach durch seine Namensgebung ‚Kaukasier' mit einer lange anhaltenden Wirkung beteiligt.[102] Sie kam nicht von ungefähr, entsprang aber keinen wissenschaftlichen Überlegungen, sondern reli-

100 Vgl. Walter Demel: Wie die Chinesen gelb wurden u. Michael Keevak: Becoming Yellow; Nancy Shoemaker: A Strange Likeness u. Alden T. Vaughan: From White Man to Redskin.

101 Johann Friedrich Blumenbach: Über die natürlichen Verschiedenheiten im Menschengeschlechte, S. 95 (‚gelbe Hautfarbe'); anschließend (S. 101 f.) läßt Blumenbach sich über „Erscheinungen, welche die Gelbsüchtigen und die gefärbten Völker gemeinschaftlich haben" aus und betont, dass „die Gelbsüchtigen ihre [...] gefärbte, der farbigen Völker ihrer sehr ähnliche Haut, nach gehobener Krankheit nicht selten behalten"; zum folgenden siehe a. a. O., S. 203 f. (‚Varietäten', Einteilung'), 204 (‚kaukasisch' etc.), 213 f. (‚erste Menschen' etc.).

102 Vgl. Bruce Baum: The Rise and Fall of the Caucasian Race; Nell Irvin Painter: The History of White People.

doi.org/10.35468/6008-03

giösen Erzählungen. Das plauderte Christoph Meiners, von dem Blumenbach die Bezeichnung übernommen hatte, unumwunden aus.

Meiners, Professor für Weltweisheit in Göttingen, war ein Meister der Diskriminierung (die er gegen alle richtete, die keine Männer, Christen und Weiße waren). Für ihn setzte sich die Menschheit aus zwei Hauptgruppen, dem „Kaukasischen [...] und dem Mongolischen Stamm" zusammen. Beide unterschieden sich für ihn nicht nur nach „Cörper und Geist", sondern auch nach „Schönheit", zu der auch die weiße Hautfarbe der Kaukasier gehörte. Diesen Namen für die ‚weiße Rasse', die er ganz wesentlich in Europa verortete, hatte er gewählt, obwohl auch nach seiner Geographie der Kaukasus in Asien lag. Aber er war eben auch „die Wiege des menschlichen Geschlechts", denn dort hatte die „Errettung des Menschen-Geschlechts nach der Sündfluth" stattgefunden.[103] Und aus der Arche, darin bestand für die meisten frühen Adepten des anthropologischen Rassedenkens kein Zweifel, konnten natürlich nur ‚Weiße' gestiegen sein (die sich dann später, sei es durch Abwanderung in unwirtliche Weltteile, sei es durch sündhaftes Handeln, in unterschiedliche Rassen aufspalten würden).

Darüber hinaus integrierte das Rassedenken von Anfang an weitere kulturelle Elemente. Das zeigte besonders deutlich die Konzeption Immanuel Kants, die bald massenwirksam lexikalisch verbreitet werden sollte. Er benutzte den Begriff Rasse als Ordnungskategorie, die die Menschheit nach äußeren Kennzeichen und inneren Fähigkeiten hierarchisch ordnete. Dabei gehörten die Rassen zwar zu einer Gattung und galten als untereinander fortpflanzungsfähig. Aber gleichzeitig wurde Rassenmischung für schädlich und unerwünscht erklärt.

Außerdem kombinierte Kant ‚Rasse' mit mehreren sozial-kulturellen Kategorien. Bei seiner Einteilung zeigte er keine Zweifel hinsichtlich der herausragenden Stellung der Weißen und ihres weltweiten Anspruchs auf Vorherrschaft. Die „Race der Weißen" hätte nicht nur „alle Anlagen zur Cultur und Civilisierung". Sie wäre auch die einzige, die sich zur „Vollkommenheit" fortentwickle. Kultur sei deswegen „immer von den Weißen bewirkt worden" und Afrikaner, Amerikaner, Asiaten hätten „niemals daran Theil gehabt". Weil es in Europa von den Griechen an Fortschritt gegeben habe, falle ihm eine weltweite Zivilisierungsmission zu: „Aus Europa muß es kommen". Ob die nichtweißen Rassen allerdings in der Lage sein würden, entsprechende Lehren umzusetzen, schien Kant nicht sicher zu sein. In einer Notiz hielt er damit womöglich verbundene Folgen fest: „Alle racen werden ausgerottet werden [...], nur nicht die der Weissen".[104]

103 Christoph Meiners: Grundriß der Geschichte der Menschheit, Vorrede (‚Kaukasier', ‚Körper und Geist'), S. 43 (‚Schönheit'), 45 (‚weiße Kaukasier'), 9 (Kaukasus in Asien), 6 f. (‚Wiege', ‚Sintflut'); vgl. Friedrich Lotter: Christoph Meiners und die Lehre von der unterschiedlichen Wertigkeit der Menschenrassen.

104 Immanuel Kant: Entwürfe zu dem Colleg über Anthropologie, S. 878 (‚Vollkommenheit'), 781 (‚Europa'), 879 (‚ausgerottet'); ders.: Die Vorlesungen des Wintersemesters 1781/82 [?] aufgrund der Nachschriften, S. 1188 (‚Race der Weissen', ‚Theil').

doi.org/10.35468/6008-03

Zur Logik von Kants Rassentheorie gehörte auch ein vermeintlicher Widerspruch – der freilich nichts weiter war, als das Fortwirken alter kontaminatorischer Argumente des vormodernen Rassismus. Denn obwohl sich die neu erdachten Rassen gerade dadurch auszeichnen sollten, untereinander fruchtbare Abkömmlinge hervorbringen zu können, erklärte Kant: „Halbschlächtige (muli) taugen nicht viel" und verallgemeinerte das zu der Behauptung: „Es ist nicht gut, daß sie sich vermischen".[105] Unterstellungen älterer Formen des Rassismus gingen unmittelbar in dessen rassentheoretische Modernisierung ein.

Mit der Einteilung der Menschheit in Rassen waren freilich nur die Großräume des europäischen Kolonialismus abgesteckt und der Anspruch auf weiße Vorherrschaft legitimiert. Da diese Konzeption aber nicht frei von Verwerfungen war, wurde sie von Anfang an durch zusätzliche kulturalistische Argumentationen unterstützt. Sie bezogen sich nicht zuletzt auf drei alte Konfrontationslinien, die das christliche Abendland gegen Juden, Muslime und Slawen errichtet hatte. Dazu gehörten nicht nur ideologische Operationen, sondern auch die Gewalt von Kreuzzügen und Massakern. Schon der erste Kreuzzug führte nicht nur nach Jerusalem, sondern richtete sich auch als ‚Deutscher Kreuzzug' gegen die jüdischen Gemeinden zahlreicher Städte. Und der zweite Kreuzzug hatte ebenfalls einen Nebenschauplatz, der nicht im Süden, sondern im Osten lag, wo der ‚Wendenkreuzug' gegen die slawische Bevölkerung jenseits der Elbe geführt wurde.[106]

Mit diesen drei rassistischen Traditionslinien verbundene Ideologien wurden im Verlauf der folgenden Jahrhunderte vielfach variiert. Dabei entwickelte Elemente finden sich auch in der Argumentation Kants. Er nutzte sie zur Diskreditierung von Arabern, Juden, Slawen und Türken, die er zwar für Angehörige der weißen Rasse hielt, aber trotzdem rassistisch herabstufte.

Im Bezug auf Araber und Türken setzte er dabei auf orientalistische Überlegungen. In seinen anthropologischen Reflexionen notierte er schlicht: „orientalische V[ö]lker sind der [I]dee nicht fähig". Türken bezeichnete er als „barbarisch", weil sie kein an Gesetzen orientiertes Leben führten. Araber galten ihm als „Hirtenvölker", deren „Herumziehen in den Wüsten [...] mehr Belustigung als Arbeit" sei. Eingedenk ihrer wissenschaftlichen Leistungen erklärte er, bei ihnen „findet sich

105 Immanuel Kant: Reflexionen zur Anthropologie, S. 598 (‚Halbschlächtige'); ders.: Entwürfe zu dem Colleg über Anthropologie, S. 878 (‚vermischen'). Die maßgebliche Beteiligung eines kritischen und liberalen Denkers wie Kant an der Systematisierung der Rassentheorie und den mit ihr verbundenen Diskriminierungen ist eines der eindringlichsten Beispiele dafür, dass Rassismus nicht als ausschließlich konservatives Projekt verstanden werden darf. Das gilt auch für andere große Geister der Aufklärung und für die weitere Entwicklung kritischen sozialphilosophischen und sozialpolitischen Denkens bis hin zu Karl Marx (und darüber hinaus) – vgl. u. a. Wulf D. Hund: ‚It must come from Europe' u. ders.: Marx and Haiti.

106 Vgl. Evangelische Kirche im Rheinland (Hrsg.): Der Erste Kreuzzug 1096 und seine Folgen; Jan-Christoph Herrmann: Der Wendenkreuzzug von 1147.

doi.org/10.35468/6008-03

zwar einiger speculativer Vernunftgebrauch, allein die Regeln dazu haben sie vom Aristoteles, also doch von den Griechen entlehnt".[107]
Auch „slavische Völker" seien „noch nicht genügsam aus der Barbarei herausgekommen". Die Polen etwa galten als „nicht zur anhaltenden schweren Arbeit gemacht" und hätten daher „wenig Kultur, sowohl in Ansehung der Künste als auch der Wissenschaften". Russen, die zu den „rohesten" Völkern gerechnet wurden, könnten zwar „lernen", seien aber „Nachahmer", die „alles nachahmen – nichts selbst machen". Es wäre daher kein Wunder, dass sich „auf ihren Universitäten noch kein einziger großer Kopf hervorgetan" hätte.[108]
Gegenüber Juden konnte Kant auf das gesamte Arsenal des Antisemitismus zurückgreifen und machte davon ausgiebig Gebrauch. Bei einem seiner legendären Tischgespräche erklärte er: „so lange die Juden Juden sind, sich beschneiden lassen, werden sie nie in der bürgerlichen Gesellschaft mehr nützlich als schädlich werden. Jetzo sind sie die Vampyre der Gesellschaft".[109] Er stufte sie als Fremde ein, „unter uns lebende Palästiner", eine „Nation von Betrügern", die mit der „Überlistung des Volks, unter dem sie Schutz finden" beschäftigt wären. Ihre Religion schien ihm so unvernünftig, dass sie, wollten sie wirklich emanzipiert werden, abgelegt werden müsste – eine Forderung, die Kant „Euthanasie des Judenthums" nannte.[110]
Zum Zeitpunkt seiner ersten Systematisierung hatte sich an der kulturalistischen Aufladung des naturalistischen Rassedenkens nichts geändert. Sie begann bereits in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, als Carl von Linné in seinem ‚Systema Naturæ', das mit der 10. Auflage 1758/59 seine gültige Form fand, nicht nur die vier zukünftigen Menschenrassen zur Gattung ‚Homo Sapiens' zählte, sondern auch ‚Homo Ferus', ‚Homo Monstrosus' und ‚Homo Troglodytes'. So verknüpfte er Berichte über ‚wilde Kinder', Gerüchte über Menschen mit Riesenwuchs (wie die ‚Patagonier') oder mit nur einem Hoden (wie die Männer der ‚Hottentotten') und Unsicherheiten über die Stellung der großen Menschenaffen (wie den ‚Homo sylvestris Orang Outang') mit weit zurückreichenden Legenden über ‚wilde' und ‚monströse' Menschen.[111]

107 Immanuel Kant: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, S. 269 (‚Hirtenvölker'); ders.: Von einem neuerdings erhobenen vornehmen Ton in der Philosophie, S. 390 (‚Belustigung'); ders.: Logik, S. 27 (‚Aristoteles'); ders.: Reflexionen zur Anthropologie, S. 598 (‚der Idee nicht fähig'); ders.: Entwürfe zu dem Colleg über Anthropologie, S. 655-899, S. 773 (Türken).
108 Immanuel Kant: (Vorlesung zur Anthropologie), S. 357 (‚slavische Völker', ‚Barbarei'), 358 (‚Polen'), 359 f. (‚Russen').
109 Johann Friedrich Abegg: Reisetagebuch, S. 190.
110 Immanuel Kant: Der Streit der Fakultäten, S. 53 (‚Euthanasie'); ders.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, S. 205 (‚Palästiner', ‚Betrüger', ‚Überlistung').
111 Vgl. Carolus Linnæus: Systema Naturæ, S. 20-24; dazu schreibt Julia V. Douthwaite: Homo ferrus, S. 178: „Das Linnésche System verband alte Mythen mit neuer Wissenschaft, antiker Überlieferung und zeitgenössischen Befunden"; siehe auch immer noch Richard Bernheimer: Wild Men in the Middle Ages und John Block Friedman: The Monstrous Races in Medieval Art and Thought.

doi.org/10.35468/6008-03

Zu Kants Zeiten waren solche Unschärfen weitgehend ausgeräumt. Ihre Grundlagen aber wirkten in der Verknüpfung der Rassenbilder mit Vorstellungen von ‚Barbaren' und ‚Wilden' fort. Ergänzt wurden sie durch ein kontaminatorisches Denken, dass sich schon zu diesem Zeitpunkt mit der Forderung verband, die untereinander fruchtbaren Rassen müssten an solchen Verbindungen gehindert werden. Sie entwickelten sich im Folgenden zu rechtlichen und politischen Systemen, die gegen ‚Rassenschande' auf ‚Rassentrennung' setzten.[112]

Davon abgesehen, dass die naturorientierte Rassentheorie von Anfang an mit kulturellen Überlegungen operierte, war sie auch schon zum Zeitpunkt ihrer ersten systematischen Formulierungen nicht unbestritten. Die dabei geäußerte Kritik bediente sich indessen selbst kulturrassistischer Argumente. Das verdeutlichte Johann Gottfried Herder (der unter anderem einige Semester bei Kant studiert hatte). Gegen die Rassentheorie erklärte er: „Kurz, weder vier oder fünf Racen, noch ausschließende Varietäten giebt es auf der Erde. Die Farben verlieren sich in einander [...] und im Ganzen wird zuletzt alles nur Schattierung eines und desselben großen Gemäldes".

Solche Ablehnung des Rassedenkens als unbegründeter Kategorisierung der Menschheit bedeutete indessen nicht, dass Herder keine rassistischen Überlegungen angestellt hätte. Seine entsprechenden Stigmatisierungen waren kulturell ausgerichtet. So beschrieb er die Chinesen als „Volksstamm mit kleinen Augen, einer stumpfen Nase, platter Stirn, wenig Bart, großen Ohren und einem dicken Bauch" und folgerte: „was die Organisation hervorbringen konnte, hat sie hervorgebracht; etwas anders kann man von ihr nicht fordern". Vom „Volk Gottes" meinte er, dass es „nicht zum wahren Gefühl der Ehre und Freiheit gelangte" und „fast seit seiner Entstehung eine parasitische Pflanze auf den Stämmen anderer Nationen" gewesen sei. Die „Türken" galten ihm als „asiatische Barbaren", ihr „Reich" als „ein großes Gefängniß für alle Europäer", das „untergehen" müsse, „wenn seine Zeit kommt". Diesen und anderen Völkern gegenüber zeige „Europa" eine „Cultur", die ihm zu „dem Range" verhalf, „der ihm […] vor andern Völkern gebühret".[113]

Im 19. Jahrhundert wurde solche Mischung aus biologischen Zuschreibungen und kulturellen Unterstellungen von weiten Teilen des damaligen Wissenschaftssystems aufgenommen und zudem auf vielfältige Weise popularisiert. Dazu gehörte auch das Bestreben einer öffentlichen Verbreitung akademischen Wissens.[114]

112 Vgl. u. a. Alexandra Przyrembel: ‚Rassenschande'; William Beinart, Saul Dubow (Hrsg.): Segregation and Apartheid in Twentieth-Century South Africa; Douglas Massey, Nancy Denton: American Apartheid.

113 Johann Gottfried Herder: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, Bd. 2, S. 93 f. (Buch 7.1: ‚Racen'), Bd. 3, S. 12 (Buch 11.1: ‚Chinesen'), 120 (Buch 12.3: ‚Juden'), Bd. 4, S. 48 (Buch 16.5: ‚Türken'), 415 (Buch 20.6: ‚Europa').

114 Vgl. Andreas W. Daum: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert.

doi.org/10.35468/6008-03

Für das rassenbezogene Denken leistete dazu Ernst Haeckel einen erheblichen Beitrag. Seine mehrfach aufgelegte ‚Natürliche Schöpfungsgeschichte' umfaßte, wie es im Untertitel hieß, ‚[g]emeinverständliche wissenschaftiche Vorträge". Sie boten auch eine Übersicht über die „sogenannten ‚Rassen' des Menschengeschlechts", die kein Geheimnis um deren angeblich unterschiedlich hohe Entwicklung machte. Eine ganze Gruppe (‚Papuas', ‚Hottentotten' und ‚Afroneger') stand demnach dem „Urmensch" nahe und war „auf einer viel tieferen Stufe [...] stehen geblieben" als die übrigen Rassen. Auch bei denen gab es wiederum Völker „auf der tiefsten Stufe" (wie die „Neuholländer", die „affenartigen Ureinwohner Australiens") und, was Wunder, an ihrer „Spitze" stand „der weiße, kaukasische [...] Mensch", der sich weiter in verschiedene „Zweige" aufspaltete, von denen der „indogermanische Zweig" schließlich „die höchst entwickelten Kulturvölker" hervorbrachte. Die Aussichten für die übrigen Rassen waren deswegen ähnlich trübe, wie es schon Kant befürchtet hatte: „Durch die unaufhörlichen Fortschritte, welche die Kultur bei dieser, der kaukasischen Menschenart weit mehr als bei allen übrigen machte, hat dieselbe die übrigen Menschenarten jetzt dergestalt überflügelt, daß sie die meisten anderen Species im Kampfe um das Dasein früher oder später besiegen und verdrängen wird".[115]

Das derart wissenschaftlich legitimierte Weltbild wurde durch die anthropologischen und ethnologischen Objekte der in dieser Zeit entstehenden Völkerkundemuseen visuell ergänzt. Dabei vermittelten Schausammlungen Eindrücke in das angeblich naturgetreu nachgebildete Alltagsleben farbiger Rassen und fremder Völker.[116] Der Übergang dieser Form angewandter Wissenschaft zur kommerziellen Menschenausstellung war fließend. Auf Jahrmärkten und Volksfesten, in Panoptiken und zoologischen Gärten wurden Gruppen exotischer Menschen zur Besichtigung freigegeben. In Hagenbecks Tierpark in Hamburg, seinerzeit berühmt und heute berüchtigt wegen seiner ‚Völkerschauen', wurde die Verbindung von Tierausstellung und Menschenzoo durch ein monumentales Eingangstor betont, das heute noch steht: Elefanten, Löwen und Eisbären (jeweils als Pärchen), flankiert von zwei halbnackten ‚Wilden' (aus Afrika und Amerika).[117]

Denjenigen, die weder bei der populärwissenschaftlichen Lektüre noch in Museum und Völkerschau den Zusammenhang von Rassenparadigma und Kolonialismus realisiert haben sollten, machte das spätestens eine allgegenwärtige Reklame klar, die alle erdenklichen Waren mit kolonialen Motiven bewarb. Ob Zahnpasta

115 Ernst Haeckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte, S. 512 (‚Rassen'), 513 (‚Papuas' etc.), 515 (‚tiefere Stufe), 516 (‚tiefste Stufe', ‚Neuholländer'), 519 (‚Spitze', ‚weißer Mensch'), 520 (‚Indogermanen', ‚höchst entwickelt', ‚Kampf ums Dasein'); siehe Uwe Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland, S. 139 ff.; Wulf D. Hund: Negative Vergesellschaftung, S. 62 ff.

116 Vgl. Britta Lange: Echt. Unecht. Lebensecht; Anja Laukötter: Von der ‚Kultur' zur ‚Rasse'; H. Glenn Penny: Objects of Culture.

117 Vgl. Anne Dreesbach: Gezähmte Wilde; Pascal Blanchard, Gilles Boëtsch, Nanette Jacomijn Snoep (Hrsg.): Human Zoos.

doi.org/10.35468/6008-03

oder Schuhcreme, Seife oder Zigarren, Backpulver oder Waschmittel, Kaffe, Kakao und Tee, Kokosfett, Bananen oder Zucker, Reifen oder Schokolade: es gab kaum ein Produkt, dass man nicht meinte, mit Kolonialreklame besser verkaufen zu können.[118]

Der koloniale Kontext der Entwicklung des Rassenkonzepts bestand auch in Deutschland. Zwar entwickelte sich der nationalstaatlich organisierte Kolonialismus dort erst spät. Doch Land und Leute waren von Anfang an mit der Herausbildung des europäischen Kolonialismus verknüpft. Das galt für arme Auswanderer genauso wie für Fürsten auf der Suche nach Geldanlagen und für fromme Missionare nicht minder als für gewinnorientierte Bankiers und Kaufleute. Sie hatten schon in die mit Sklavenarbeit verbundene Produktion von Zucker investiert, die im Mittelmeerraum vor der Entdeckung Amerikas betrieben wurde und sich von dort aus über die Kanarischen Inseln in die Karibik und nach Südamerika ausbreitete. Deutsches Kapital folgte dieser Entwicklung. Bereits in den 1420er Jahren betrieb die Ravensburger Handelsgesellschaft eine Zuckerplantage bei Valencia, zu Beginn des 16. Jahrhunderts investierten die Welser in die Zuckerproduktion auf Teneriffa und La Palma und lieferten afrikanische Sklaven für die Zuckerplantagen auf Hispaniola, während sich die Fugger zur selben Zeit an der Produktion von Zucker in Brasilien beteiligten.[119]

Kolonialbesitz wurde auch direkt angestrebt: ‚Neu-Augsburg' (heute Coro) war bis 1547 die Hauptstadt der Kolonie ‚Klein-Venedig', die von den Welsern betrieben wurde, die dort 1529 auch ‚Neu-Nürnberg' (heute Maracaibo) gründeten. Sie plünderten das von Karl V. gepachtete Land derart brutal aus, dass es ihnen als „jenen viehischen Tyrannen, de[n] Deutschen", die, von „Geiz und Habsucht" getrieben, wie „die blutgierigsten Tiger" in Venezuela wüten, einen Platz in Bartolomé de Las Casas ‚Bericht von der Verwüstung der Westindischen Länder' einbrachte.[120]

Die Verflechtung der heimischen Industrie mit der wachsenden Kolonialwirtschaft riß seitdem nie mehr ab. Das betraf nicht nur das Kaufmannskapital und nicht nur küstennahe Gebiete. Die Entwicklung der Leinenweberei in Schlesien hing zum Beispiel wesentlich damit zusammen, dass Leinen dort kostengünstig produziert werden konnte und sich im Sklavenhandel zu einem gegehrten Artikel entwickelte. In Hamburg entstand im Verlauf des Kolonialismus eine intensive Zuckerverarbeitung, die um 1800 etwa acht Prozent der Bevölkerung beschäftigte (und im übrigen das Hinterland mit dem verarbeiteten Produkt belieferte, das,

118 Vgl. David Ciarlo: Advertising Empire; siehe auch Wulf D. Hund: Advertising White Supremacy; zum Hintergrund siehe Sebastian Conrad: Deutsche Kolonialgeschichte.

119 Vgl. Klaus Weber: Geography, Early Modern Colonialism and Central Europe's Atlantic Trade, S. 411 f.

120 Bartolomé de Las Casas: Kurzgefaßter Bericht von der Verwüstung der Westindischen Länder, S. 95 [‚Tyrannen'), 89 (‚Habsucht' etc.).

doi.org/10.35468/6008-03

wie andere Kolonialwaren, zunehmend in den Konsum der arbeitenden Klassen einbezogen wurde). Im 18. Jahrhundert wurde Friedrich von Romberg, Unternehmer aus dem Rheinland, zu einem der reichsten Männer Europas. Er verdiente sein Geld mit Fernhandel auf eigenen Schiffen, mit der Herstellung von Stoffen aus Baumwolle und Leinen, mit Plantagen in der Karibik und nicht zuletzt als Besitzer einer großen Gesellschaft für Sklavenhandel. Die Revolution in Haiti führte zum Bankrott seines Imperiums, der sich auf die gesamte europäische Finanzwelt auswirkte.[121]

Das sind nur wenige von vielen Verweisen darauf, dass die Übernahme der Kategorie Rasse in die deutsche Sprache und die mit ihrer Hilfe betriebene rassentheoretische Modernisierung des Rassismus nicht einfach als ideologische Bosheit oder wissenschaftliche Verirrung behandelt werden kann. Die ‚Erfindung' der Menschenrassen durch die Aufklärung war eingebettet in eine komplexe Struktur materieller gesellschaftlicher Verhältnisse, die durch die Entwicklung von Kapitalismus und Kolonialismus bestimmt wurde. Im transatlantischen Sklavenhandel und auf den Sklavenplantagen Amerikas entwickelte sich dabei ‚Rasse' schon lange vor ihrer theoretischen Fixierung als soziales Verhältnis.

Das stieß schon immer auf den Widerstand derer, die dabei unterdrückt und entmenschlicht wurden. Die Revolution in Haiti war nur der vorläufige Höhepunkt einer langen Kette von Aktionen, mit denen Sklavinnen und Sklaven versuchten, sich dem ihnen zugedachten Los zu entziehen oder ihrer Lage zu entfliehen. Spätestens die Charakterisierung der Bürger als ‚schwarz' durch die Verfassung von 1805 machte dabei deutlich, dass sich die Rassennomenklatur auch im Bewusstsein derer verankert hatte, die durch sie diskriminiert wurden und von Anfang an versuchten, sie zu einem Instrument der Kritik und Gegenwehr umzuformen.

5 Widerstand – Rassisierung und Rassenstolz

Antirassismus existierte lange vor der Entwicklung des Rassedenkens. Aber auch da zeigte er jene Ambivalenz, die mit rassistischer Entmenschlichung grundsätzlich einhergeht. Der Widerstand der Betroffenen reichte von Revolten bis zur Anpassung. Die einen schlugen sich (von Drimakos auf Chios bis Spartakus in Capua) in Erzählungen über heldenhafte Anführer nieder, die andere äußerte sich in der Orientierung an herrschenden Normen, die selbst innerhalb der Sklaverei sozialen Aufstieg und womöglich die Freilassung in Aussicht stellte. Die den Sklaven von Aristoteles abgesprochene Bildung etwa war ihnen durchaus zugänglich und wurde von ihnen auch als Mittel zur Verbesserung ihrer Lage genutzt. Sie

121 Vgl. Anka Steffen: Schlesische Leinwand als Handelsgut im atlantischen Sklavenhandel; Klaus Weber: Deutschland, der atlantische Sklavenhandel und die Plantagenwirtschaft der Neuen Welt, S. 48 ff. (zu Romberg), 58 ff. (zu Hamburg).

doi.org/10.35468/6008-03

konnten es sogar zu paidagōgoi bringen und die Erziehung der Kinder ihrer Herren übernehmen.[122]

Was für den antiken Rassismus gilt, der ‚Barbaren' von ‚Kultivierten' schied, trifft auch für andere historische Rassismen zu. Und noch der moderne westliche Rassismus, der schließlich das Rassedenken hervorbrachte, wurde lange Zeit von religiösen Legitimationen begleitet. Sie deuteten die biblische Erzählung von Noahs Fluch gegenüber seinem Sohn Ham zu einer gottgewollten Verurteilung von Schwarzen zur Sklaverei um.[123] Die nach Amerika verschleppten Afrikanerinnen und Afrikaner waren sich der doppelzüngigen Moral ihrer Unterdrücker bewusst. Gleichwohl rezipierten sie die christliche Religion, verbanden sie mit kulturellen Mustern aus den Gebieten ihrer Herkunft und entwickelten den neuen Glauben zu einem Instrument widerständiger Hoffnung.

Als 1739 Sklaven am Stono River in South Carolina rebellierten, terminierte ihr Anführer, der aus dem Kongo stammte, ihre Vorbereitung auf den Geburtstag der Jungfrau Maria, einen hohen Feiertag der katholischen Welt einschließlich des Königreichs Kongo (wo erst wenige Jahre zuvor die Prophetin Beatrice Kimpa Vita verkündet hatte, dass Jesus im Kongo geboren worden sei). Gute hundert Jahre später unterschied Frederick Douglass zwischen „slaveholding religion" und „Christianity proper".[124] Während die Sklavenhalter die Bibel zur Legitimation ihrer Herrschaft benutzten, interpretierten sie die Entrechteten als Botschaft der Erlösung, gründeten mit der Zeit ihre eigenen schwarzen Kirchen und entwickelten schließlich eine Theologie der Befreiung.[125]

Das Rassenparadigma war dann eine säkulare Botschaft, die vor dem Hintergrund des europäischen Kolonialismus einen globalen Siegeszug antrat. Aber auch seine diskriminierende und hierarchisierende Konstruktion der Menschenrassen hinderte diejenigen, die dabei nachgeordnete Positionen zugewiesen bekamen, nicht daran, es aus ihrer Perspektive zu interpretieren oder mit eigenen rassistischen Traditionen zu verknüpfen. Damit verbundene Überlegungen reichen bis in die Gegenwart.

122 Vgl. Mark Golden: The Effects of Slavery on Citizen Households and Children. In Rom erhielten dann die Zöglinge der Oberklassen ihren Elementarunterricht im Lesen und Schreiben von (häufig griechischen) Freigelassenen oder Sklaven – siehe Joseph Vogt: Alphabet für Freie und Sklaven.

123 Zu den Hintergründen siehe David M. Goldenberg: The Curse of Ham; zur Entwicklung in Nordamerika vgl. Stephen R. Haynes: Noah's Curse.

124 Vgl. John B. Boles (Hrsg.): Masters and Slaves in the House of the Lord; Mark M. Smith (Hrsg.): Stono; John K. Thornton: The Kongolese Saint Anthony; Frederick Douglass: Narrative of the Life of Frederick Douglass, S. 118.

125 Vgl. Paul E. Johnson (Hrsg.): African-American Christianity; Paul Harvey: Through the Storm, Through the Night; Allen Dwight Callahan: Reading and Using Scripture in the African American Tradition.

doi.org/10.35468/6008-03

Auf der ‚Plaza des heiligen Feuers', die zum im Jahr 2000 eröffneten China-Millenium-Denkmal in Peking gehört, brennt eine Flamme, die in Zhoukoudian entzündet wurde. Im dortigen Höhlensystem waren zu Beginn der 1920er Jahre die ersten Überreste des Sinanthropus pekinensis gefunden worden.[126] Dieser Vorfahre des modernen Menschen wurde bald als ‚Peking Man' populär. Er soll bereits Feuer gemacht haben, weshalb eine Zeitung 2011 schrieb: „wir können ohne Übertreibung sagen, daß das Feuer in Zhoukoudian die Welt erleuchtet hat".

Nicht erst zu diesem Zeitpunkt war solche Haltung als Folge einer „nationalistic paleoanthropology" kritisiert worden, welche zur Untermauerung einer „volkstümlichen Klassifizierung" diente, „die ‚Rasse' als offenkundige, natürliche, grundlegende, allgegenwärtige, geschichtsübergreifende und biologisch bedeutsame Unterteilung der globalen Bevölkerung versteht".[127] In der Tat fand solches Konzept (ausgerechnet während der Herrschaft der Kommunistischen Partei) weite und populäre Verbreitung.[128] Schon zuvor hatte es dazu gedient, die uralte Abstammung aller chinesischen Ethnien von einem gemeinsamen Vorfahren zu konstruieren.[129]

Diese Auffassung wurde nach der Festigung der Out-of-Africa These durch die Genetik zwar abgeschwächt und modifiziert, von einer ganzen Reihe von Anthropologen aber nicht aufgegeben. In der öffentlichen Diskussion führte das sogar zur Bewertung der Out-of-Africa These als eines unpatriotischen westlichen Konstrukts, das dazu diene, „unseren kulturellen und rassischen Fortbestand zu zerstören" und „unsere einigenden nationalen Kräfte zu untergraben".[130]

Im Übrigen diente die auf fossile menschliche Knochenfunde zurückgreifende Argumentation nicht nur der Konsolidierung chinesischer Identität und der Abwehr westlicher Arroganz. Sie kam auch im imperialen Zusammenhang zum Ausdruck. Das gilt sowohl für die paläoanthropologische Eingemeindung Taiwans (mit Hilfe des ‚Dōngshān Man') wie Tibets (durch Vergleich mit einem anderen Fund aus Zhoukoudian, dem ‚Upper Cave Man').[131]

Die mit solchen Diskursen verbundene Rhetorik ist gleichzeitig kulturalistisch und biologistisch. Und sie ist mit dem direkt benutzten oder semantisch mitschwingenden Rassebegriff gekoppelt. Der wurde nicht nur in China aus westlichen Quellen übernommen und dabei mit eigenen, nicht rassisch konnotierten rassistischen Konzepten verbunden. Der historisch weit zurückreichende „Han Rassismus" operierte mit kulturalistischen Mustern der Ausgrenzung (wie Bar-

126 Vgl. Yinghong Cheng: Discourses of Race and Rising China, S. 102.
127 Barry Sautman: Peking Man and the Politics of Paleoanthropological Nationalism in China, S. 96.
128 Vgl. Sigrid Schmalzer: The People's Peking Man.
129 Vgl. Hsiao-Pei Yen: Evolutionary Asiacentrism, Peking Man, and the Origins of Sinocentric Ethno-Nationalism.
130 Zit. in Yinghong Cheng: ‚Is Peking Man Still Our Ancestor', S. 592.
131 Vgl. Sigrid Schmalzer: The People's Peking Man, S. 266 f.

doi.org/10.35468/6008-03

barisierung oder Dämonisierung).[132] Damit verbundene Dichotomien gingen in die Rezeption des westlichen Rassedenkens ein und führten zu einer Gegenüberstellung zivilisierter und unzivilisierter Rassen, die mit dem Farbschema der Rassentheorien synchronisiert wurden. Die ‚dunklen' Rassen galten als tiefer-, die ‚hellen' als höherstehend. Der Reformer Caichang Tang, der durchaus von einer Zivilisierbarkeit der barbarischen Rassen ausging, charakterisierte sie gleichwohl gegensätzlich: „Gelb und Weiß sind weise, Rot und Schwarz sind dumm; Gelb und Weiß sind Herrscher, Rot und Schwarz sind Sklaven".[133]

Die Reformer rezipierten auch sozialdarwinistische Dimensionen des Rassedenkens, versahen sie dabei aber mit umgekehrten Vorzeichen. Der Gelehrte und Journalist Qichao Liang etwa beantwortete die Frage „Was ist Geschichte?" mit der kurzen Feststellung: „nichts weiter als die Schilderung der Entwicklung und des Kampfes menschlicher Rassen".[134] Angesichts der imperialistischen Ausdehnung der weißen Rasse lief das darauf hinaus, alle Anstrengungen zur Konsolidierung der gelben Rasse zu unternehmen, um eine erfolgreiche Gegenwehr zu ermöglichen. Die zur gleichen Zeit propagierte westliche Parole von der ‚gelben Gefahr' lieferte dafür einen probaten Anknüpfungspunkt. Liang nutzte ihn zu der Erklärung: „Unsere chinesische Rasse ist die expansivste und kraftvollste Rasse der Welt. Sowohl England als auch Frankreich sind alarmiert, weil unsere Rasse nicht unterdrückt werden kann und sich über den gesamten Erdkreis verbreiten wird". Die Rezeption des Rassenbegriffs führte nicht nur zu einer Mischung mit älteren Formen rassistischer Diskriminierung. Er wurde auch benutzt, um die Hierarchie des westlichen Rassekonzepts zumindest für die eigene Rasse in Frage zu stellen, ihn zur Grundlage für die Entwicklung eines rassischen Selbstbewusstseins zu machen und gegen die diskriminierenden Zumutungen seiner ursprünglichen Fassung zu richten. Entsprechende Konzepte konnten sich dabei aber der inneren Logik des Rassedenkens nicht entziehen (und wollten das oft auch nicht).

In Japan setzte sich der europäische Rassenbegriff während der Meiji-Ära durch, wurde aber entsprechend schon vorhandener rassistischer Denkmuster modifiziert.[135] Dabei entwickelte sich eine doppelte Begrifflichkeit, die einerseits biologisch ausgerichtet (jinshu) und andererseits kulturalistisch orientiert (minzoku) war.[136] Insgesamt wurde ‚Rasse' als weltweites Ordnungskriterium verstanden, diente der Herabminderung ethnischer wie sozialer Gruppen im eigenen Land (wie der Ainu und der Burakumin), spielte eine Rolle bei der Differenzierung

132 Vgl. Kuan-Hsing Chen: Asia as Method, S. 259 ff.

133 Zit. n. Frank Dikötter; The Discourse of Race in Modern China, S. 81; vgl. Jens Hürter: Tang Caichang.

134 Zit n. Frank Dikötter The Discourse of Race in Modern China, S. 68; dort, S. 83, auch das folgende Zitat von Liang.

135 Vgl. Rotem Kowner: Japan and the Rise of the Idea of Race; Yasuko Takezawa: Translating and Transforming ‚Race'; Michael Weiner: Discourses of Race, Nation and Empire in pre-1945 Japan.

136 Vgl. Yuko Kawai: Japanese as Both a ‚Race' and a ‚Non-Race'.

doi.org/10.35468/6008-03

der ‚gelben Rasse' während der imperialistischen Expansion – und diente als Kampfbegriff gegen ‚weiße Vorherrschaft'.[137] Der profitierte international nicht zuletzt vom Sieg der japanischen über die russische Flotte bei Tshushima, nach dem es Japan gelang, sich als „champion of the darker races" zu inszenieren.[138] Nach Ende des Ersten Weltkriegs verstärkte sich dieser Eindruck, als Japan auf der Konferenz von Versailles – wenn auch letztlich vergeblich – die Aufnahme einer Erklärung zur Gleichberechtigung der Rassen in das Abschlußdokument forderte.[139] Das hinderte japanische Politiker und Theoretiker freilich nicht daran, rassistisch unterlegte Konzepte eines Pan-Asiatismus zu entwerfen, die gleichzeitig asiatische Solidarität und einen japanischen Führungsanspruch formulierten.[140]
Japans Frontstellung gegen weiße Vorherrschaft fand in den schwarzen Emanzipationsbewegungen in den USA großen Widerhall. Hintergrund dafür war nicht zuletzt ein widerständiger Umgang mit dem Rassenbegriff. Er wurde dabei aus einem Instrument der Diffamierung und Unterdrückung zu einem der Gegenwehr und des Selbstbewusstseins gemacht. Dabei bekam er eine soziale Dimension, wurde aber nicht seiner biologischen Grundlagen entledigt.[141]

137 Siehe u. a. Debito Arudou: Embedded Racism; Hiroshi Fukurai, Alice Yang: The History of Japanese Racism; Christopher P. Hanscom, Dennis Washburn (Hrsg.): The Affect of Difference; Jane H. Yamashiro: The Social Construction of Race and Minorities in Japan; Louise Young: Rethinking Race for Manchuko.

138 Vgl. Ernest Allen, Jr.: When Japan was ‚Champion of the Darker Races'; Marc Gallicio: The African American Encounter with Japan and China; Gerald Horne: Facing the Rising Sun; Reginald Kearney: African American Views of the Japanese.

139 Vgl. Naoko Shimazu: Japan, Race and Equality.

140 Vgl. Sven Saaler, J. Victor Koschmann: Pan-Asianism in Modern Japanese History; Eric Hotta: Pan-Asianism and Japan's War 1931-1945.

141 Das galt auch für andere Anknüpfungen wie zum Beispiel beim Zionismus. Sie nahmen zwar unterschiedliche Formen an, bezogen aber jeweils den Rassenbegriff mit ein. „If the Negroes in the United States want to know what organization is and what it can accomplish along racial lines they should buy the American Jewish Year Book", schrieb W. E. B. Du Bois 1915 in der ‚Crisis' (W. E. Burghardt Du Bois: Organization, S. 235). Er erklärte zwar, schwarze Amerikaner wären „completely ‚made in America'" und fügte hinzu, es sei „absurd, von einer Rückkehr nach Afrika zu sprechen, nur weil das vor dreihundert Jahren unsere Heimat war". Doch fügte er hinzu, hinsichtlich der „Vereinigung der Rasse" und der Anerkennung einer „rassischen Quelle" könne der Zionismus gleichwohl ein Beispiel geben: „The African movement means to us what the Zionist movement must mean to the Jews, the centralization of race effort and the recognition of a racial fount" (W. E. Burghardt Du Bois: Not ‚Separatism', S. 166). Hinweise auf solche Vorbildfunktion des Zionismus mußten weder dessen politische Rechtfertigung bedeuten noch frei von antisemitischen Untertönen sein. Marcus Garveys „Black Zionism" etwa ging mit der Bemerkung einher: „All the original Pharaohs were black. [...] The sphinx [...] has black features. [...] When you are dealing with Jews let them know that they were once your slaves in Egypt" (Marcus Garvey: Lessons from the School of African Philosophy, S. 194; vgl. Robert A. Hill: Black Zionism; siehe allgemein Eric J. Sundquist: Strangers in the Land). Im Judentum war zu diesem Zeitpunkt auf dessen Rassisierung schon lange reagiert worden. Auch dabei wurde die Logik der Rassenkonstruktion umgekehrt. Das schlug sich etwa in der von Benjamin Disraeli überlieferten Parole ‚All is race' nieder oder führte zu Bemühungen jüdischer Wissenschaftler, die ‚Biologie der Juden' zu

doi.org/10.35468/6008-03

Das zeigte sich, als W. E. Burghardt Du Bois Mitte der 1930er Jahre erklärte, „Japan" werde „von allen farbigen Völkern als ihr logischer Anführer betrachtet". Dabei wies er zwar darauf hin, dass Japan auch eine Kolonialmacht war und Korea, Formosa und Manchuria besetzt hielt. In diesem Zusammenhang hätte es „die selben Methoden benutzt, die das weiße Europa benutzte". Es gäbe aber, so fuhr er fort, einen „großen Unterschied". Japans Handeln „beruhte nicht auf Rassenhaß gegen die Unterworfenen, weil die rassisch mit den Japanern eine Einheit bildeten und als Blutsverwandte betrachtet werden".[142]

Die Grundlagen für solchen Umgang mit dem Rassenbegriff waren im 19. Jahrhundert gelegt worden. In seinem Verlauf wurde in den USA das Rassenkonzept durchgesetzt, an den Universitäten verankert, popularisiert und zum vorherrschenden Modell rassistischer Diskriminierung gemacht.[143] Es richtete sich gegen alle, die nicht der weißen, nordeuropäischen Norm entsprachen, besonders aggressiv aber gegen Schwarze. Die wehrten es ab, versuchten aber auch, es aufzugreifen und in ihrem Sinne zu verwenden. Dabei behielten sie seinen weiten Bedeutungsumfang bei und gaben ihm eine soziale Wendung (die allerdings seine biologischen Konnotationen nicht abstreifte).

Anna Julia Cooper etwa, die noch als Sklavin geboren wurde, später studierte, als Lehrerin arbeitete, sich für Bürgerrechte und Frauenrechte engagierte und im Alter schließlich an der Sorbonne promovierte, bezog ‚race' auf die „human race am allgemeinen, nutzte das Wort zur Unterscheidung der „black race" von der „white race – und gebrauchte es in Wendungen wie „race of heathen" oder „race of blue stockings".[144]

Das begriffliche Zentrum der Kategorie wurde durch den vermeintlichen Rassengegensatz von Schwarzen und Weißen bestimmt. Die weiße Perspektive hatte dabei Hass und Verachtung bis zur in den USA weit verbreiteten polygenetischen Perspektive gesteigert. Ihre ursprüngliche kreationistische Version unterstellte Gott, für verschiedene Klimata unterschiedliche Rassen geschaffen zu haben. Ihre spätere evolutionistische Fassung behauptete, die verschiedenen Menschenrassen stammten von unterschiedlichen Affenarten ab oder gingen auf gemeinsame Vorfahren zurück, deren Entwicklungswege sich sehr früh getrennt hätten.[145] Noch 1926 behauptete der Paläoanthropologe und Eugeniker Henry Osborne, Professor an der Columbia University und Präsident des American Museum of

erforschen (vgl. Simone Beate Borgstede: ‚All is Race'; Raphael Falk: Zionism and the Biology of Jews; Veronika Lipphardt: Biologie der Juden).

142 W. E. Burghardt Du Bois: Inter-Racial Implications of the Ethiopian Crisis, S. 88 f.

143 Vgl. Ibram X. Kendi: Stamped from the Beginning; Richard J. Perry: ‚Race' and Racism; Audrey Smedley: Race in North America.

144 Anna Julia Cooper: A Voice from the South, S. 152 (‚human race'), 198 (‚black race'), 204 (‚white race'), 238 (‚race of heathen'), 66 (‚race of blue stockings'); zu Cooper siehe Vivian M. May: Anna Julia Cooper.

145 Vgl. Robert Wald Sussman: The Myth of Race, passim.

doi.org/10.35468/6008-03

Natural History, ein unbefangener Zoologe vom Mars, der auf die Erde käme, „um die Rassen der Menschen mit der selben Objektivität zu studieren wie die Rassen der Fische, Vögel und Säugetiere, würde zweifellos die vorhandenen Menschenrassen in mehrere Genera und eine große Zahl von Spezies und Subspezies unterteilen".[146]

Kritische Stimmen innerhalb des schwarzen Widerstands gegen rassistische Diskriminierung waren sich der Ambivalenz der Kategorie Rasse bewusst. Sie machte sich in der Entstehung der Begriffe ‚racialism' (‚Rassialismus') und ‚racism' (‚Rassismus') geltend. 1880 schrieb eine Zeitung in Montana über das „allgemeine Vorurteil gegen die Negerrasse", es könne einem „gewissen angeborenen Vorurteil" zugeschrieben werden, dass sich als „racialism" bezeichnen ließe. Dadurch neigten „wir" dazu „die Kaukasier allen anderen Rassen gegenüber als überlegen zu betrachten". Die Berufung auf solches „Gefühl des Rassialismus", so fügte der Autor hinzu, sei allerdings „unredlich und als Demagogie einzustufen".[147]

Zu diesem Zeitpunkt hatten bereits Versuche begonnen, den Rassenbegriff kritisch zu wenden. Schon 1873 erklärte Frederick Douglass (der 1838 aus der Sklaverei geflohen war und 1845 eine Beschreibung seines bisherigen Lebens veröffentlicht hatte), „daß die Zivilisation, die Griechenland, Rom und Westeuropa zu Glanz verholfen hat und gerade jetzt unser eigenes Land zu Ruhm kommen läßt, dem Schoß Afrikas entsprang. Denn [...] während die britischen und gallischen Rassen wie Raubtiere durch die Wälder streiften, erfreuten sich die Menschen in Ägypten und Äthiopien gut kultivierter Felder und eines Überfußes an Getreide".[148]

Diese ‚afrotopische' Perspektive wurde mit unterschiedlichen Ausprägungen entwickelt.[149] Sie richteten sich alle gegen den herrschenden Rassismus und die ihn legitimierenden Rassentheorien, nutzen dazu aber selbst den Rassenbegriff. Trotz der Betonung seiner sozialen Dimensionen waren dabei naturalistische Untertöne nicht zu vermeiden. Das zeigte sich schon Ausgangs des Jahrhunderts, als der junge Du Bois für die „Erhaltung der Rassen" plädierte. Sie schien ihm auch später noch notwendig, um „rassischen Stolz" und den „Glauben in Macht und Verheißung von Negerblut" zu fördern.[150]

Er wußte um die Risiken solcher Argumentation. Das zeigten Bemerkungen zum schwarzen „Rassenstolz", der kein „Gegenmittel" gegen den „Rassenstolz weißer

146 Henry F. Osborne: The Evolution of Human Races, S. 3; zehn Jahre zuvor hatte Osborne bereits ein Vorwort zu Madison Grants ‚Passing of the Great Race' beigesteuert – siehe Jonathan Peter Spiro: Defending the Master Race, S. 144.

147 ‚Michigan City Dispatch' (Indiana), 24 June 1880, p. 2 (ohne Titel).

148 Frederick Douglass: Address Delivered at the Third Annual Fair of the Tennessee Colored Agricultural and Mechanical Association, S. 7; siehe id.: Narrative of the Life of Frederick Douglass.

149 Vgl. Wilson Jeremiah Moses: Afrotopia.

150 W. E. Burghardt Du Bois: The Conservation of Races; id.: The Negro and Social Reconstruction, S. 156 (‚Stolz'); id.: Dusk of Dawn, S. 63 (‚Glauben'); siehe u. a. Joel Olson: W. E. B. Du Bois and the Race Concept und Robert Bernasconi: ‚Our Duty to Conserve'.

doi.org/10.35468/6008-03

Leute", sondern nur „die Kehrseite einer gehässigen Angelegenheit" wäre.[151] Entsprechend harsch fiel Du Bois' Abrechnung mit Marcus Garvey aus, dem er unterstellte, ein „unheilvolles" schwarzes „Rassenbewußtsein" verbreitet zu haben, das sich mit dem von Propagandisten „der großen weißen Rasse" vergleichen lasse.[152] Gleichwohl behielt Du Bois den Rassenbegriff bei und stieß damit auch auf Kritik. Sie kam etwa von Abram Harris, der „Garveyism" als „the Negro's Zionism" kritisierte und Du Bois als „racialist" bezeichnete.[153] Das war ein zweischneidiges Argument, weil „racialism" einerseits als legitime Haltung von Schwarzen galt, die, wie es Alexander Crummell schon 1897 formuliert hatte, „die Kapazität ihrer eigenen Rasse" entwickeln wollten. In diesem Sinne befürwortete auch Alain Locke den „racialism of the Negro".[154] Andererseits entwickelte sich ‚racialism' aber im selben Wortfeld wie ‚racism'. Das wurde deutlich als Locke die Entwicklung in Deutschland kritisierte, wo „das Naziregime von Anfang an Rassialismus [racialism] gepredigt hat". Im selben Atemzug erklärte er, dass „Rassenbewußtsein von Minderheiten eine unvermeidliche und entschuldbare Reaktion auf Verfolgung und Herabsetzung durch die Mehrheit ist". Es sei aber auch „minority racialism" und als solcher „in keiner Hinsicht frei von den Irrtümern" des „majority racialism".[155]

In dieser Situation wurde versucht, zwischen biologischem Rassenbegriff und Rassismus zu trennen. Ruth Benedict war dabei der Meinung, Rassenwissenschaft und rassistische Ideologie unterscheiden zu können. Ihr 1940 publiziertes Buch ‚Race: Science and Politics' wurde nach dem Krieg auch auf Deutsch veröffentlicht. Dort erklärte sie, „Rasse" sei „eine Tatsache" und als solche ein legitimes „Forschungsgebiet, das sich insbesondere auf die genetische Verwandtschaft menschlicher Gruppen erstreckt". Demgegenüber wäre „Rassismus" ein „Dogma, wonach eine ethnische Gruppe von Natur zu erblicher Minderwertigkeit verdammt ist, während einer anderen erbliche Überlegenheit bestimmt ward", das „Dogma, das vor einigen Jahren zu einer der Hauptgrundlagen der deutschen Politik gemacht worden ist".[156]

Ashley Montagu ging zumindest kategorial einen Schritt weiter. Zwar stand auch für ihn außer Frage, dass ‚Rasse' im strikt biologischen Sinn existierte – als „Population die sich durch die Häufigkeit bestimmter Gene von anderen Populationen unterscheidet". Von „Rassisten" würde der Begriff aber ganz anders verwendet:

151 W. E. Burghardt DuBois: The Dilemma of the Negro, S. 181.

152 W. E. Burghardt Du Bois: Back to Africa, S. 548.

153 Sterling D. Spero, Abram L. Harris: The Black Worker, S. 371 (‚Zionism'); Abram L. Harris: Reconstruction and the Negro, p. 367 (‚racialist'); zu Harris siehe Jonathan Scott Holloway: Confronting the Veil, v. a. S. 84-122.

154 Alexander Crummell: The Attitude of the American Mind toward the Negro Intellect, S. 17 (‚Kapazität'); Alain Locke: Enter the New Negro, S. 633 (‚racialism').

155 Alain Locke: When People Meet, S. 407 (‚Naziregime'), 396 (‚minority racialism').

156 Ruth Benedict: Die Rassenfrage in Wissenschaft und Politik, S. 131 f.

doi.org/10.35468/6008-03

„Für sie repräsentiert ‚Rasse' eine Verbindung physischer, mentaler, persönlichkeitsbezogener und kultureller Merkmale, welche das Verhalten der Individuen bestimmt, die solch vermeintliche Mischung geerbt haben". In diesem Sinne erklärte er ‚Rasse' zum „Mythos", an dessen Zustandekommen die Anthropologen „unwillentlich einen kleine Anteil gehabt" hätten. Aus diesem Grund schlug er vor, den „gefährlichen Mythos ‚Rasse'" am einzig angemessenen Platz zu entsorgen: „im Museum übler menschlicher Irrtümer".[157]

Als diese Auffassung 1949 von einer Gruppe von Wissenschaftlern (zu denen auch Montagu gehörte) in das von ihnen formulierte ‚Statement on Race' der Unesco übernommen wurde, löste es erhebliche Kritik aus. Abgesehen von zahlreichen Unterschieden, stimmte die in der Auffassung überein, „daß das Dokument dazu tendierte, Rasse als biologische Tatsache und das Konzept Rasse als soziale Erscheinung durcheinander zu bringen".[158] Die Unesco organisierte daraufhin 1951 ein zweites Treffen, dieses Mal ausdrücklich von physischen Anthropologen und Humangenetikern. In seiner Folge gab es ein revidiertes ‚Statement on the Nature of Race and Race Differences'. In ihm fehlte die Empfehlung, ‚Rasse' als Begriff fallen zu lassen, weil er durch die populäre öffentliche Diskussion zu sehr verzerrt worden wäre. Außerdem zeigten eine Reihe ablehnender Stellungnahmen, dass es mit der angeblich rein physiologisch orientierten strengen Objektivität der betreffenden Wissenschaftler nicht weit her war.

Zu den um ihre Einschätzung gebetenen Deutschen gehörte der Anthropologe Hans Weinert. Er war seit 1935 Professor in Kiel und konnte seine Arbeit nach 1945 ungestört fortsetzen. In deren Horizont gehörten Überlegungen zum missing link zwischen Affen und Menschen. Um ihm auf die Spur zu kommen, hatte Weinert schon 1929 vorgeschlagen, eine Schimpansin mit dem Sperma eines Afrikaners zu besamen.[159] Am ‚Statement' zur Rassenfrage störte ihn unter anderem, dass ‚Rassenmischung' dort als unbedenklich betrachtet wurde. Dazu schrieb er seinen Kollegen: „Zur Verteidigung eines Eheverbotes zwischen Angehörigen verschiedener Rassen möchte ich fragen, welcher der Herren, die das Statement unterschrieben haben, bereit wäre, seine Tochter etwa an einen Australischen Aborigine zu verheiraten". Im privaten Briefwechsel mit seinen deutschen Kollegen wurde er noch deutlicher und behauptete, dass „außer von den Angehörigen der weißen Rasse, keine wissenschaftlichen Erkenntnisse bis jetzt hervorgebracht worden sind".[160]

157 Ashley Montagu: Man's Most Dangerous Myth, S. 6 (‚Rasse'), 36 (‚Mythos'), 241 (‚Museum').

158 The Race Concept, S. 7 – zum folgenden siehe dort, passim.

159 Vgl. Hans Weinert: Kreuzungsmöglichkeiten zwischen Affe und Mensch; siehe Hans-Walter Schmuhl: Das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik, S. 114 und Beate Meyer: Prof. Dr. Hans Weinert; zu den ideologischen Hintergründen solcher Überlegungen siehe Wulf D. Hund: Racist King Kong Fantasies.

160 Stellungnahme von Hans Weinert zum ‚Statement on the Nature of Race [etc.]', wiedergegeben in The Race Concept, S. 35; Brief von Hans Weinert vom 27. Juli 1951, zit. in Peter Weingart, Jürgen Kroll, Kurt Bayertz: Rasse, Blut und Gene, S. 608 f.

doi.org/10.35468/6008-03

Das war nicht das Ende der Verteidigung des Rassenbegriffs durch deutsche Wissenschaftler. Noch Ende des 20. Jahrhunderts wurde eine Standardvorlesung zur ‚Rassenkunde des Menschen' erst eingestellt, nachdem engagierte Studierende es durch Recherche und Aufklärung geschafft hatten, dass ihr Inhalt auch in der überregionalen Presse skandalisiert wurde.[161] Der im Zentrum der Kritik stehende Hochschullehrer hatte sich auch schriftlich einschlägig geäußert. Sein ‚Lehrbuch der Anthropologie' erschien 1996 in zweiter Auflage. Es machte unkritischen Gebrauch vom Rassenbegriff und enthielt offen rassistische Formulierungen.[162]
Damit war der wissenschaftliche deutsche Rassediskurs keineswegs erledigt. Und er wurde auch nicht nur von konservativen Stimmen fortgeschrieben. Noch 2012 erschien der Beitrag eines studierten Biologen, Philosophen und Psychologen, der entschieden für die Unterscheidung „[z]wischen dem evolutionstheoretisch definierten (wissenschaftlichen) Rassenbegriff und dem biologistischen (‚rassistischen') Rassenbegriff des Sozialdarwinismus" plädierte, um den „Übergang von Wissenschaft zu politischer Ideologie" zu markieren.[163] Er war der Auffassung, dass ‚Rasse' auch im Hinblick auf Menschen als ideologiefreier wissenschaftlicher Terminus auf klar bestimmbare Tatbestände bezogen werden könne. Das ignorierte die Geschichte des Begriffs genauso wie die Beteiligung zahlreicher Wissenschaften an seiner Systematisierung und Theoretisierung.

6 Ambivalenzen – ‚Racial Turn' oder Dekonstruktion

Die Wortgeschichte von ‚Rasse' verweist auf eine lange und komplexe Tradition. Dabei war die Bezeichnung im Kern immer sozial bestimmt und diente der

161 Jörg Walser: Verbrecher mit niedrig-fliehender Stirn; Renate Nimtz-Köster: ‚Alte Lehre zementiert'; die Kritik der Studierenden ist veröffentlicht in AG gegen Rassenkunde (Hrsg.): Deine Knochen – Deine Wirklichkeit.

162 Zu Hintergründen und Zusammenhängen vgl. u. a. AG gegen Rassismus in den Lebenswissenschaften (Hrsg.): Gemachte Differenz und Heidrun Kaupen-Haas, Christian Saller (Hrsg.): Wissenschaftlicher Rassismus.

163 Volker Schurig: Ausgewählte biologische Grundlagen der Kritischen Psychologie. Die Redaktion wollte offensichtlich ihrem langjährigen Weggefährten und Mitbegründer ihres Analyseansatzes den Abdruck dieses Textes nicht verweigern. Sie dokumentierte die zu ihm entstandene Kontroverse aber im selben Heft durch gleich drei kritische Stellungnahmen. In einer erst posthum veröffentlichten Antwort auf seine Kritiker – Volker Schurig: Der unentbehrliche Begriff ‚Rasse' – blieb der Autor bei seiner Auffassung. Schon Jahre zuvor hatte er im Entwurf eines Stichworts ‚Rasse' für ein philosophisches Lexikon (der von dessen Herausgeber allerdings nicht angenommen wurde), für die „Zukunft eines aufklärerischen Rassenbewußtseins" plädiert, „dass die Erkenntnis und Beschreibung genetischer und ökologischer Variabilität des Menschen [...] nicht ignoriert [...], sondern unter dem Einfluss des Naturschutzgedankens [...] als Bereicherung empfindet" (Volker Schurig: Rasse). Dass der Autor einen Teil seiner wissenschaftlichen Laufbahn auf dem Fischereiforschungsschiff ‚Ernst Haeckel' der DDR verbrachte (vgl. Volker Schurig: Hermann Ley, S. 114), ist freilich nichts als ein biographischer Zufall (zur Haeckel-Rezeption in der DDR siehe Karl Porges, Stefan Wogawa, Uwe Hoßfeld: ‚Der Herr mit dem Schöpferhut').

doi.org/10.35468/6008-03

Abgrenzung und Wertung gesellschaftlicher Gruppen. Ursprünglich genealogisch ausgerichtet, entwickelte sie sich während des 15. Jahrhunderts im Kontext religiöser Konflikte zur Grundlage metaphysisch argumentierender Praktiken des gesellschaftlichen Ausschlusses. Die daraus entspringende Rhetorik wurde im 16. Jahrhundert im Rahmen des europäischen Kolonialismus und des transatlantischen Sklavenhandels genutzt, um Eroberung und Unterdrückung als religiöse Mission zu legitimieren. Erst die zunehmende Erschließung der Welt für europäische Interessen führte in Verbindung mit dem Anwachsen vielfältigen Wissens und der Säkularisierung seiner Interpretation zur Verwendung von ‚Rasse' als anthropologischer Ordnungskategorie. Grundlagen hierzu wurden im 17. Jahrhundert gelegt, im 18. Jahrhundert wurden sie systematisiert, im 19. Jahrhundert erfolgte ihre Operationalisierung und Popularisierung.

Im Verlauf dieser Entwicklung nahm das Rassedenken entsprechend verschiedener Umstände unterschiedliche Schattierungen an. Nie verlor es dabei aber den wertenden Duktus, durch den es von Anfang an geprägt wurde. Auch seine Verwissenschaftlichung übernahm die Logik der Abstufung. Eine wertungsfreie Rassentheorie hat es weder während der Anfänge noch während der Hegemonie der Rassenwissenschaften gegeben. Nie bezogen sich die in diesem Zusammenhang entwickelten Systematiken auf bloß äußere Unterschiede. Und noch die an den Herabminderungen des Rassedenkens geübte Kritik konnte sich zunächst nicht völlig aus dessen Gedankengängen befreien.

Das änderte sich erst im 20. Jahrhundert. In seiner ersten Hälfte organisierte sich weltweit antikolonialer Widerstand und die Rassentheorien wurden zumindest hinsichtlich ihres rigiden Abwertungsdenkens zunehmend angezweifelt. Das verstärkte sich mit dem Anwachsen völkischer Bewegungen und des Faschismus. Schließlich war es vor allem der Antisemitismus der Nationalsozialisten, der zur Durchsetzung des Begriffs Rassismus beitrug. Für die Kategorie Rasse bedeutete das insofern eine Zäsur, als sich jetzt vermehrt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sie durchaus für sinnvoll hielten, gezwungen sahen, zwischen ‚Rasse' als Grundlage wissenschaftlichen Denkens und als Instrument ideologischer Indoktrination zu unterscheiden.

Unter solchen Bedingungen schien es nur eine Frage der Zeit zu sein, bis der Rassenbegriff endgültig desavouiert und entwertet war. Tatsächlich verlief die Entwicklung in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts aber widersprüchlich. Anstrengungen zur Dekonstruktion des Rassenbegriffs stießen auf Bemühungen, ihn zum Zentrum einer Kritik zu machen, die ‚Weißsein' als globalen Unterdrückungszusammenhang sichtbar machen wollte und dazu rassisch markierte.

Daneben geriet das traditionelle Rassedenken zunehmend in die Defensive, machte sich aber immer wieder bemerkbar. Erinnert sei hier etwa an die Debatten um die rassische ‚Glockenkurve' des Psychologen Richard Herrnstein und des Politikwissenschaftlers Charles Murray, um die rassistischen Äußerungen des Genetikers

doi.org/10.35468/6008-03

und Nobelpreisträgers James Watson oder um die bevölkerungspolitischen und antiislamischen Thesen des Volkswirts und Politikers Thilo Sarrazin.[164]

Während diese und ähnliche Positionen in der öffentlichen Diskussion skandalisiert wurden, kam es in der internationalen Rassismusanalyse zu Konflikten zwischen Versuchen zur Dekonstruktion des Rassenbegriffs und seiner kritischen Verwendung bis hin zur Forderung nach einem ‚racial turn'.[165] Beispielhaft zeigte sich das in der Auseinandersetzung zwischen Paul Gilroy und Robert Miles. Der eine setzte auf den Rassenbegriff als zentraler Kategorie sozialer Kritik, der andere erklärte, ‚Rasse' wäre ein ideologisches und kein analytisches Konzept.

Die Auseinandersetzung drehte sich um Bedeutung und Stellenwert der Kategorien ‚Klasse' und ‚Rasse'. Sie wurde, obwohl sich beide Kontrahenten als Marxisten betrachteten, mit harten Bandagen geführt. Gilroy bescheinigte Miles einen „soziologischen Pseudomarxismus" und Miles kritisierte, Gilroy hätte „auf eine Theorie des Klassenkampfes zugunsten dessen verzichtet, was gelegentlich ‚Rassenkampf' genannt wird"[166]

Miles ging davon aus, dass Rassen „nicht von Natur aus bestehen". ‚Rasse' sei kein objektives, biologisches Merkmal, sondern eine Idee" und von daher als „eine Erscheinung der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit" in einem „process of racialization" erzeugt worden. Sie müsse deswegen als Ideologie verstanden werden und es sei nicht möglich, „der Idee ‚Rasse' einen analytischen Status zukommen zu lassen".[167]

Dagegen setzte Gilroy ‚Rasse' als Kategorie, die an der Formierung von Klassenverhältnissen beteiligt wäre. „Rassische Differenzen, ob insgesamt imaginär oder im Ausgangsstoff der Biologie verankert", würden vom Rassismus zum „Mittel

164 Vgl. Steven Fraser (Hrsg.): The Bell Curve Wars; Wulf D. Hund: Ein Traum der Vernunft; Gudrun Hentges: Zwischen ‚Rasse' und Klasse.

165 Vgl. David Roediger: The Racial Turn in Ethnic History; Natasha A. Kelly: Why Germany is in Need of a Racial Turn. In den Kulturwissenschaften der letzten fünfzig Jahre gab es, ausgehend von der ‚sprachkritischen Wende' (vgl. Richard Rorty (Hrsg.): The Linguistic Turn) eine ganze Reihe ‚kultureller Wenden' (vgl. Doris Bachmann-Medick: Cultural Turns). Längst nicht alle davon brachten es zu einem auch nur halbwegs paradigmatischen Status und einige blieben bloße Pirouetten. In solchem Kontext betrachtet, wäre der ‚racial turn' eine Rolle rückwärts. Er plädiert nämlich nicht nur für Rasse als Instrument antirassistischer Gegenwehr. Vielmehr wird behauptet, dass „der ‚racial turn' [...] weg von ‚Rasse' als biologistischem Konstrukt und hin zu Rasse als sozialer Position und kritischer Analyse- und Wissenskategorie" führe (Susan Arndt: Racial Turn, S. 186). Solch ungenierte Verknüpfung von Ideologie und Wissenschaft eignet sich nicht als Grundlage der Rassismusanalyse und führt letztlich zur Rassifizierung der kritischen Auseinandersetzung mit dem Rassismus. Geschichte und Verfassung des Rassenkonzepts zeigen sein diskriminierendes Potential. Das läßt sich bekämpfen, aber nicht umkehren.

166 Paul Gilroy: Steppin' out of Babylon, S. 280 (‚Pseudomarxismus'); Robert Miles: Racism after ‚Race Relations', p. 43 (‚Rassenkampf').

167 Robert Miles, Annie Phizacklea: White Man's Country, S. 13 (‚nicht von Natur aus'), 71 (‚Konstruktion'), 79 (‚racialization'); Robert Miles, Rodolfo S. Torres: Does ‚Race' Matter, S. 25 (‚analytischer Status').

doi.org/10.35468/6008-03

politischer Dominanz“ gemacht und es sei eben „diese ‚Formbarkeit’ des Konzepts der ‚Rasse’, die sie für die Verwendung als wissenschaftliche Kategorie sozialer Analysen geeignet macht“. Das Problem der naturalistischen Grundlegung des Rassenbegriffs war damit aber nicht umgangen und verschwand auch nicht aus Gilroys Argumentation. Er ging davon aus, dass biologische Unterschiede „zweifellos real genug sind, um notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für die Entstehung rassistischer Ideologien zu sein, die immer biologisch reduktionistisch sind“ und forderte: „Racist pseudo-materialism must be fought with a scientifically founded materialism“.[168]

Die bittere Ironie dieser Auseinandersetzung lag darin, dass Miles sie verloren gab, aus Großbritannien an eine Universität in die Vereinigten Staaten wechselte und sich nie wieder zur Rassismusdiskussion äußerte, während Gilroy seine Position später widerrief. Schon um einer „Vergegenständlichung rassischer Differenzen“ zu begegnen, hielt er es jetzt für geboten, „to renounce race for analytical purposes“.[169] Einer seiner Kritiker, David Roediger, verwies neben grundsätzlichen Einwänden auch auf praktische Probleme: „In der Juristerei ist beispielsweise die Bloßlegung von Rassismus oft die einzige verfügbare Strategie um [...] die Rechte vieler der ärmsten Arbeiterinnen und Arbeiter in den Vereinigten Staaten zu schützen“;[170] ‚Rassismus‘ bleibt hier aber an ‚Rasse‘ gebunden.

In der aktuellen deutschen Diskussion um die Abschaffung des Begriffs Rasse im Grundgesetz gibt es ähnlich gelagerte Stimmen. Sie plädieren nicht nur für dessen Beibehaltung als „Rechtsbegriff“ und seine Aneignung als „widerständigen Begriff“, sondern darüber hinaus für eine „rassenbezogene Wende“ in der deutschen Rassismusdiskussion.[171] Die verschiedenen Standpunkte sind dabei nicht etwa ‚rassisch’ getrennt: es gibt unterschiedliche Auffassungen auf beiden Seiten der ‚colour line’.[172] Stichhaltige juristische Argumente sprechen allerdings für eine Streichung des Rassenbegriffs.[173] Soziologisch gesehen ist die Sachlage etwas komplizierter.

Denn es gehört ohne Zweifel zur Geschichte des Rassenbegriffs, dass er von denen, dessen Diskriminierung er diente, aufgenommen und zu einem Instrument des Widerstands gemacht worden ist. Das heißt indessen nicht, dass er dabei seine

168 Paul Gilroy: You Can’t Foul the Youths, S. 208 (‚rassische Differenzen’, ‚wissenschaftliche Kategorie’), ders.: Steppin’ out of Babylon, S. 281 f. (‚real genug’ etc.).

169 Paul Gilroy: Race Ends Here, S. 842; diese Position führte schließlich zu einem Buch mit sprechendem Titel – Paul Gilroy: Against Race.

170 David Roediger: The Retreat from Race and Class.

171 Natasha A. Kelly: Vorstoß gegen ‚Rasse’ im Grundgesetz.

172 Vgl. z. B. die Diskussion zwischen Tahir Della, Natasha A. Kelly, Doris Liebscher und Emilia Roig in Amina Aziz: ‚Rasse’ im Grundgesetz.

173 Siehe zum generellen Hintergrund Doris Liebscher: Rasse im Recht – Recht gegen Rassismus und zum konkreten Fall Mehrdad Payandeh: Stellungnahme im Ausschuß für Recht und Verbraucherschutz des Deutschen Bundestages.

doi.org/10.35468/6008-03

biologischen Dimensionen eingebüßt hätte. Sie sind mit dem Rassenbegriff vielmehr untrennbar verbunden und verschwinden nicht dadurch, dass die sozialen Hintergründe seiner Entstehung mitgedacht werden.

Das zeigt sich selbst noch in Bemühungen zu seiner Abschaffung im Grundgesetz. In einem entsprechenden Diskussionsentwurf des Bundesministeriums der Justiz zur Ersetzung des Wortes ‚Rasse' durch ‚rassistisch' heißt es: „In der Neufassung [...] soll das Wort ‚rassistisch' Diskriminierungen kennzeichnen, die [...] an gruppenspezifisch tatsächliche oder auch nur behauptete biologisch vererbbare Merkmale anknüpfen".[174] Die Kategorie, die ersetzt werden soll, hat hier diejenige, die an ihre Stelle treten soll, inhaltlich unterwandert. ‚Biologisch vererbbare Merkmale', vielleicht nur behauptet, womöglich aber auch ‚gruppenspezifisch tatsächlich', gelten als Bezugspunkt von Rassismus.

Das ist nur eines von vielen Indizien dafür, dass es mit der ‚Abschaffung' des Rassenbegriffs nicht getan ist. Abgesehen davon, dass er sich nicht nur in einer Reihe offizieller Dokumente findet, die sich konsensual ändern lassen, ist er ohnehin Bestandteil eines gewaltigen Wissensarchives, das von der Alltagskultur bis in die Sphären von Weltliteratur und großer Philosophie reicht. Da er sich hier nicht einfach tilgen läßt, bedarf er kritischer Kommentierung. Sie setzt eine Dekonstruktion voraus, die analytisch noch keineswegs vollzogen ist. Das zeigt die häufig bemühte Behauptung, man müsse das deutsche Wort ‚Rasse' einfach nur durch das englische ‚race' ersetzen, um die mit ihm verbundene Problematik gleichzeitig zu begreifen und zu lösen.

Auf einer Webseite des Goetheinstituts, die sich speziell mit „schwierig zu übersetzende[n] Begriffen" beschäftigt, heißt es dazu: „Grund dafür, dass race und Rasse einfach nicht gleichzusetzen sind, ist unter anderem, dass hinter diesen zwei Begriffen deutlich unterschiedliche Diskurse stehen. Im Deutschen wird der Begriff Rasse nach wie vor mit etwas Biologischem verbunden, als würde es ‚echte' Menschenrassen geben. Die gibt es natürlich nicht, und dennoch können wir nicht ganz auf ein Wort verzichten, das gelebte Realitäten abbildet, die durch Rassismus strukturiert sind. Menschen, die sich mit den englischsprachigen Diskursen zu race, racism und critical whiteness auseinandergesetzt haben, wissen, dass diese auf soziale Konstruktionen verweisen sollen. Deshalb benutzen einige Übersetzungen auch im Deutschen den Begriff Race, der im Gegensatz zu Rasse dazu dient, gesellschaftliche Phänomene zu beschreiben und zu analysieren, die menschengemacht sind und von Institutionen aufrechterhalten werden".[175]

Schon der erhöhte Sprachstandpunkt dieses Textes (‚natürlich' gibt es keine biologischen Rassen, aber wer sich mit race ‚auseinandergesetzt' hat, ‚weiß', dass sie sozial existieren) mahnt zur Vorsicht. Die gilt vor allem der Behauptung, der Ras-

174 Entwurf eines Gesetzes zur Ersetzung des Begriffs ‚Rasse' in Artikel 3 Absatz 3 Satz 1 des Grundgesetzes, S. 7.

175 Anna von Rath, Lucy Gasser: Race ≠ Rasse.

doi.org/10.35468/6008-03

senbegriff werde im Englischen geradezu ‚im Gegensatz' zum Deutschen verwandt und beziehe sich auf ‚gesellschaftliche' statt auf ‚biologische' Erscheinungen.
Denn erstens hat sich der Rassenbegriff sowohl im Englischen als auch im Deutschen im Ambiente des europäischen Kolonialismus entwickelt, zweitens stellte er in beiden (und überhaupt allen Fällen) darauf ab, gewaltsam erzeugte soziale Unterschiede zu naturalisieren, drittens nahm er dabei nicht zuletzt in den Vereinigten Staaten besonders aggressive Formen polygenetischer Behauptungen an (die die Herkunft der gesamten Menschheit von einem Elternpaar bestritten und die biblische Erzählung nur für die weiße Rasse gelten lassen wollten), viertens wurde ‚race' auch von denen, die sich der sozialen Funktion des Begriffs sehr wohl bewusst waren und sich dagegen zur Wehr setzten, mit dessen biologisch aufgeladener Bedeutung rezipiert, und fünftens hat die Einsicht in die soziale Dimension des Rassenbegriffs seine biologischen Elemente zwar bewusst gemacht, aber nicht zum Verschwinden gebracht.
Die ausgangs des 19. Jahrhunderts von Du Bois erhobene Forderung einer ‚conservation of races' verband schon bei ihm biologische mit sozialen Elementen. Die soziale Dimension von race ist im Verlauf der Kämpfe gegen Rassendiskriminierung zunehmend betont worden. Den dem Begriff eingelassenen Naturalismus hat er gleichwohl nie verloren.
Noch am Ende des 20. Jahrhunderts betonte Lucius Outlaw, ein schwarzer Philosoph, er käme darauf an, „daß wir verstehen, wie die sich stetig entwickelnden Gruppen, von denen wir als ‚Rassen' sprechen, in demokratischen politischen Gemeinschaften, die kulturellen Pluralismus wertschätzen und fördern, ‚bewahrt' [conserved] werden können". Dabei ging er davon aus, dass „race" ein „Clusterbegriff" wäre, der „biologische, kulturelle und geographische Faktoren" verbinden würde. Fast zwanzig Jahre später im bereits fortgeschrittenen 21. Jahrhundert hatte sich an seiner Position nichts verändert. Er berief sich nach wie vor auf Du Bois' „project [...] of the ‚brotherhood' of bio-cultural races" und beschwor „the dangers of the ‚soft genocide' entangeled in some of the most strenuous denials of the reality of raciality".[176]
Im Übrigen kann auch deswegen von einer bloß sozialen Prägung der Kategorie race keine Rede sein, weil sie nach wie vor nicht aus dem medizinisch-naturwissenschaftlichen Diskurs verschwunden ist, weil umfangreiche aktuelle Diskussionen um die Beziehungen zwischen ‚natural race' und ‚social race' kreisen und weil das aus dem Bereich der Wissenschaften ins Alltagshandeln reichende Interesse an genetischer Herkunftsforschung rassische Elemente enthält oder entsprechende Kurzschlüsse zuläßt.

176 Lucius Outlaw: ‚Conserve' Races, S. 34 (‚Bewahren'), S. 20 (‚cluster'); ders.: If not Races, then What, S. 281 (‚bio-cultural races'), 291 (‚soft genocide').

doi.org/10.35468/6008-03

Obwohl sie um den historischen Hintergrund des Rassebegriffs wissen, gibt es nach wie vor Medizinerinnen und Mediziner, die glauben „that it is inappropriate to simply abandon the use of race and ethnicity in biomedical research and clinical practice“ und für den „informed use of race, ethnicity, and ancestry“ plädieren.[177] Selbst in der Genetik ist die Debatte um den Rassenbegriff nicht beendet. Das zeigte erst vor kurzem die von einem renommierten Professor für Genetik an der Harvard University ausgelöste öffentliche Debatte. Schon gegen Ende seines Buches über die frühe Menschheitsmigration hatte er seine Ausführungen zu genetischen Befunden mit unklaren Aussagen über menschliche Rassen vermengt.[178] In zwei Zeitungsbeiträgen wurde diese Tendenz dann deutlich verstärkt.[179] Sie schlug sich unter anderem in der häufig zitierten Bemerkung nieder, in denen David Reich „starke Sympathie für die Sorge“ bekundete, „daß genetische Entdeckungen mißbraucht werden könnten, um Rassismus zu rechtfertigen. Aber“, so fügte er dem hinzu, „als Genetiker weiß ich auch, daß es nicht länger möglich ist, durchschnittliche genetische Differenzen zwischen ‚Rassen' zu ignorieren“. Anders ausgedrückt gebe es „tatsächliche populationsübergreifende Abstammungsunterschiede, die mit unseren sozialen Konstruktionen korrelieren“.

Solche Äußerungen wurden von der Presse (auch im deutschsprachigen Raum) weiter verkürzt. Die ‚Neue Zürcher Zeitung' übersetzte sie in die nur oberflächlich als Frage ausgewiesene Schlagzeile: „Neue wissenschaftliche Erkenntnisse rütteln an der These, dass es zwischen menschlichen Populationen keine allzu grossen Unterschiede gäbe. Womöglich ist ‚Rasse' doch mehr als eine soziale Konstruktion?“[180]

Eine Gruppe von über sechzig Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sah sich aus solchem Grund veranlasst, in einem offenen Brief auf Reichs Vermischung des genetischen Populationsbegriffs mit der Kategorie Rasse hinzuweisen. Die Verfasserinnen und Verfasser stammen aus so unterschiedlichen Bereichen wie Anthropologie, Biologie, Biophysik, Epidemiologie, Genetik, Geschichte, Gesundheitsforschung, Medizin, Philosophie, Rechtswissenschaften, Soziologie und Wissenschaftsgeschichte. Sie warnten eindringlich davor, neue genetische Erkenntnisse mit alten Rassenvorstellungen zu vermischen und stellten klar, dass

177 Luisa N. Borrell [u. a.]: Race and Genetic Ancestry in Medicine, S. 474 (‚believe') u. 477 (‚informed use').

178 David Reich: Who We Are and How We Got Here; in einer der zahlreichen kritischen Rezensionen weist Daniela Hofmann: [Besprechung von] David Reich, eindringlich auf die fehlende Verbindung des analytischen mit dem politisierenden Teil des Textes hin.

179 David Reich: How Genetics Is Changing Our Understanding of ‚Race' – das folgende Zitat (‚Sympathie', ‚Genetiker') findet sich in diesem Text; David Reich: How to Talk About ‚Race' and Genetics; die anschließende Aussage (‚korrelieren') stammt aus Gesprächen, die Angela Saini: Superior, S. 181, mit Reich geführt hat.

180 Markus Schär: Der Genetiker David Reich löst in den USA einen Intellektuellen-Streit über Erbgut und Rassen aus.

doi.org/10.35468/6008-03

„die robuste Masse ihrer Forschung die Existenz geographisch basierter genetischer Unterschiede in unserer Spezies erkennt, aber zeigt, daß solche Variation nicht mit biologischen Rassenbestimmungen vereinbar ist".[181]
Reich, der aus einer jüdischen Familie stammt, deren Mitglieder zu einem großen Teil von den Nazis ermordet wurden, ist sich schon deswegen „tiefgreifend bewusst, wohin der Missbrauch von ideologisierten und pseudowissenschaftlichen Begriffen führt". Von seinem Forschungsgebiet sagt er: „Die Genomforschung zerreißt rassistische Argumente in der Luft".[182] Dass selbst ein so renommierter Genetiker wie er sich beim Versuch, die Ergebnisse seiner Studien zu popularisieren, in den ideologischen Untiefen des Rassenbegriffs verfängt, verweist nebenbei darauf, dass auch die englische Version des Rassenbegriffs keineswegs nur sozial bestimmt ist. Es unterstreicht zudem die Notwendigkeit, sich weiter intensiv und interdisziplinär mit der Kritik und Dekonstruktion der Kategorie Rasse zu beschäftigen.
Denn auch in philosophischen und psychologischen Diskussionen gibt es Plädoyers für „a new way to define race biologically". Dazu gehört die Überzeugung, dass „die Frage nach Rasse als biologischer Kategorie neu gefaßt werden sollte". Im Zusammenhang damit wird behauptet, dass ‚Rasse', so wie die Kategorie im gegenwärtigen „US race talk" verwendet würde, „picks out a biologically real entity". Das geht mit der Vorstellung einher, die „evolutionäre Bedeutung von Ethnien legt nahe, daß Mutter Natur uns dazu prädisponiert hat, [...] der ethnischen oder rassischen Zugehörigkeit von Menschen Aufmerksamkeit zu zollen".[183]
Was die von einer milliardenschweren Industrie angeboten genetischen Abstammungstests betrifft, so werden sie von den Betroffenen häufig (wenn auch unterschiedlich) mit Rassenvorstellungen verbunden. Dabei deuten Untersuchungen darauf hin, dass Benutzerinnen und Benutzer solcher Tests anschließend überdurchschnittlich dazu neigen, die prozentual angegebene ethnische Diversität zu einer „multiracial self-identification" zu benutzen.[184]
Die Überlagerung biologischer und sozialer Dimensionen von ‚race' lassen sich am Fall des Polizeisergeants Cleon Brown aus Hastings (Michigan) verdeutli-

181 Vgl. How Not to Talk About Race and Genetics.
182 Die Zitate von Reich finden sich in Katja Ridderbusch: Über ‚Rasse' reden.
183 Robin O. Andreasen: A New Perspective on the Race Debate, S. 199 (‚new way'); Philip Kitcher: Does ‚Race' Have a Future, S. 295 (‚biologische Kategorie'); Quayshawn Spencer: A Radical Solution to the Race Problem, S. 1025 (‚real entity'); vgl. auch ders., How to be a Biological Racial Realist; Edouard Machery, Luc Faucher: Social Construction and the Concept of Race, S. 1213 (‚Mutter Natur', ‚Mother Nature').
184 Vgl. Wendy D. Roth, Şule Yaylacı, Kaitlyn Jaffe, Lindsey Richardon: Do Genetic Ancestry Tests Increase Racial Essentialism; Jennifer L. Hochschild, Maya Sen: To Test or Not; Sasha Shen Johfre, Aliya Sapersteien, Jill A. Hollenbach: Measuring Race and Ancestry in the Age of Genetic Testing, (‚self-identification').

doi.org/10.35468/6008-03

chen.[185] Im Zensus von 2010 wurden unter den 7350 Einwohnern der Kleinstadt lediglich 40 Schwarze gezählt. Die 13 Polizisten des örtlichen Reviers waren alle Weiße. Als Weißer – „with some Native American blood" – galt auch Brown, ein mehrfach ausgezeichneter Kriegsveteran und Polizist. Die indigenen Anteile sollten nach Erzählungen seines Vaters auf die Blackfeet Nation zurückgehen. Als bei Browns Tochter eine Krankheit diagnostiziert wurde, wie sie häufig bei African Americans vorkommt, fragte er sich nach den Ursachen und machte 2016 einen DNA Test bei Ancestry.com, dem größten Anbieter auf dem Markt (der in seiner Werbung verspricht, individuelle DNA-Proben würde den Kunden erlauben, die Spuren ihrer Vorfahren zu verfolgen und sie mit „your people" verbinden). Dort fand man keine indigen amerikanischen, wohl aber 18 Prozent subsaharische Spuren. Das, erklärte Brown, löste für ihn das Rätsel der Erkrankung seiner Tochter. Er berichtete seinen Kollegen davon. Dies führte umgehend zu einer ganzen Reihe von Diskriminierungen. Sein Chef nannte ihn ‚Kunta' (nach der Hauptfigur des versklavten Gambiers Kunta Kinte in Alex Haleys Roman ‚Rootes', der gleich zweimal in erfolgreichen Fernsehserien verfilmt wurde); Kollegen ballten die Faust und sagten ‚Black Lives Matter', wenn sie an ihm vorbei gingen; zur Weihnachtsfeier steckte man einen Schokoladenweihnachtsmann mit der Aufschrift ‚18 %' in den Santa-Claus-Socken mit seinem Namen; der Bürgermeister benutzte ihm gegenüber den Ausdruck ‚negroid'; er durfte nicht mehr, wie bislang immer, beim jährlichen Basketballspiel der Polizei mitmachen; auf dem Revier wurde er geschnitten und gemobbt, so dass sich eine Magenkrankheit drastisch verschlimmerte. Er beschloß, dieses Verhalten unter Berufung auf Abschnitt VII des Civil Right Acts vor Gericht zu bringen (der Diskriminierung am Arbeitsplatz aufgrund von Rasse, Farbe, Religion, Geschlecht oder nationaler Herkunft unter Strafe stellt) und forderte eine halbe Million Dollar Entschädigung für erlittenes Unrecht und zu erwartende Folgeschäden. Nachdem das im Revier bekannt wurde, nahmen die Diskriminierungen weiter zu. Schließlich ließ sich Brown auf einen Vergleich ein (der ihm 65 000 Dollar zusprach) und seine Familie entschied sich, ihr Haus zu verkaufen und Hastings zu verlassen.

Auf den ersten Blick scheint dieser Fall ein Lehrstück zur Erklärung von Rasse als sozialer Konstruktion zu sein. Aber er zeigt eben auch die Verwobenheit der kulturellen und biologischen Dimensionen von Rasse. Cleon Brown hatte sein ganzes Leben lang als Weißer gelebt. Nach seinem DNA Test wollte er seine Rasse nicht ‚wechseln'. Aber seinen Kollegen genügte der Hinweis auf afrikanische Blutsanteile, um ihn als schwarz zu labeln und zu diskriminieren. Sie bezogen sich dabei nicht auf seine soziale Lage und lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Sondern sie interpretierten eine individuelle genetische Information im Sinne

185 Die folgenden Daten stammen aus Cleon Brown v. City of Hastings; John Eligon: A Sergeant Who Learned He's Part Black; Nicole Rojas: White Police Officer Receives $65,000 Settlement.

doi.org/10.35468/6008-03

biologischen Rassedenkens: „Because DNA ancestry tests are grounded in genetics, they naturally reinforce the idea – which is already deeply engrained in the United States – that race is biologically determined".[186] In sofern tragen die Tests zu einer „reification of race as a biological phenomenon" bei.[187]

Zwar wurde die Kategorie race von denen, die sie zur Formulierung von antirassistischen Positionen benutzten, von Anfang an auch sozial verstanden. Doch das brachte ihre naturalistischen Elemente nicht zum Verschwinden. Einen rein sozialen Rassenbegriff hat es nie gegeben. Anderslautende identitätspolitische Behauptungen vereinfachen die tatsächlichen Verhältnisse. So wichtig es ist, fortbestehende Rassendiskriminierung beim Namen zu nennen, so wenig macht das aus ‚Rasse' (oder eben ‚race') eine analytische Kategorie. Das anthropologische Konzept Rasse war immer ein ideologisches Konstrukt, das die Wahrnehmung körperlicher Unterschiede mit psychologischen Zuschreibungen, kulturellen Wertungen und soziopolitischen Abstufungen verband. Dabei sind soziale und natürliche Elemente zu einer theoretisch desolaten Einheit verschmolzen worden. Das haben die Rassenwissenschaften auch durchgehend offenbart. Sie konnten sich nie auf die einheitliche Operationalisierung ihrer zentralen Kategorie einigen. Wenn die trotzdem einen paradigmatischen Status erlangen konnte, lag dies nicht an ihrem wissenschaftlichen, sondern an ihrem ideologischen Gebrauchswert, der sich aus den sozialen Dimensionen des Rassenbegriffs ergab. Dass bei seiner Kritik naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Expertisen gemeinsam ins Auge gefaßt werden, ist deswegen durchaus angebracht.

Literaturverzeichnis

Abegg, Johann Friedrich: Reisetagebuch von 1798, hrsg. von Walter u. Jolanda Abegg in Zusammenarbeit mit Zwi Batscha. Frankfurt: Insel 1976.

AG gegen Rassismus in den Lebenswissenschaften (Hrsg.): Gemachte Differenz. Kontinuitäten biologischer ‚Rasse'-Konzepte. Münster: Unrast 2009.

AG gegen Rassenkunde (Hrsg.): Deine Knochen – Deine Wirklichkeit. Texte gegen rassistische Kontinuität in der Humanbiologie. Münster [et al.]: Unrast 1998.

Agassiz, Louiz: The Diversity of Origin of the Human Races. In: Christian Examiner, 49, 1850. Sonderdruck Boston: o. V. 1850 (http://resource.nlm.nih.gov/101157103).

Allen, Jr., Ernest: When Japan was ‚Champion of the Darker Races'. Satokata Takahashi and the Flowering of Black Messianic Nationalism. In: The Black Scholar, 24, 1994, 1, S. 23-46.

Andreasen, Robin O.: A New Perspective on the Race Debate. In: The British Journal for the Philosophy of Science, 49, 1998, 2, S. 199-225.

Anthias, Floya, Nira Yuval-Davis: Racialized Boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle. London [et al.]: Routledge 1992.

186 Trina Jones, Jessica L. Roberts: Genetic Race, S. 1939 (‚biologically determined'); weiter heißt es dort, S. 1940: „DNA ancestry tests are creating the conditions for genetic race".

187 Mark A. Jobling, Rita Rasteiro, Jon H. Wetton: In the Blood, S. 148.

doi.org/10.35468/6008-03

Arndt, Susan: Racial Turn. In: Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache, hrsg. v. Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard. Münster: Unrast 2011, S. 185-189.

Arudou, Debito: Embedded Racism. Japan's Visible Minorities and Racial Discrimination. Lanham [et al.] Lexington Books 2015.

Aubert, Guillaume: ‚The Blood of France'. Race and Purity of Blood in the French Atlantic World. In: William and Mary Quarterly, 61, 2004, 3, pp. 439-478.

Aziz, Amina: ‚Rasse' im Grundgesetz. Benennen oder verbannen. ‚Neues Deutschland', 2. April 2021 (https://www.nd-aktuell.de/artikel/1150347.rasse-im-grundgesetz-benennen-oder-verbannen.html).

Bachmann-Medick, Doris: Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2006.

Banton, Michael: The International Politics of Race. Cambridge [et al.]: Polity 2002.

Baum, Bruce: The Rise and Fall of the Caucasian Race. A Political History of Racial Identity. New York [et al.]: New York University Press 2006.

Beinart, William, Saul Dubow (Hrsg.): Segregation and Apartheid in Twentieth-Century South Africa. London [et al.]: Routledge 1995.

Benedict, Ruth: Die Rassenfrage in Wissenschaft und Politik. Bergen: Müller & Kiepenheuer 1947.

Benedict, Ruth: Race and Racism. London: Routledge & Kegan Paul 1942.

Bernasconi, Robert: ‚Our Duty to Conserve'. W. E. B. Du Bois's Philosophy of History in Context. In: South Atlantic Quarterly, 108, 2009, 3, S. 519-540.

Bernheimer, Richard: Wild Men in the Middle Ages. Cambridge (Mass.): Harvard University Press 1952.

Bernier, François: Nouvelle division de la terre, par les différentes espèces ou races d'homme qui l'habitent [etc.]. In: Journal de Sçavans, 12, 1684, S. 133-140.

Biddiss, Michael D.: Father of Racist ideology. The Social and Political Thought of Count Gobineau. New York: Weybright & Talley 1970.

Blanchard, Pascal, Gilles Boëtsch, Nanette Jacomijn Snoep (Hrsg.): Human Zoos. The Invention of the Savage, Arles [et al.]: Actes Sud 2011.

Blumenbach, Johann Friedrich: Über die natürlichen Verschiedenheiten im Menschengeschlechte, übersetzt v. Johann Gottfried Gruber. Leipzig: Breitkopf und Härtel 1798.

Boles, John B. (Hrsg.): Masters and Slaves in the House of the Lord. Race and Religion in the American South, 1740-1870. Lexington: University Press of Kentucky 1988.

Borgstede, Simone Beate: ‚All is Race'. Benjamin Disraeli on Race, Nation and Empire. Münster: Lit 2011.

Borrell, Luisa N., Jennifer R. Elhawary, Elena FuentesAfflick, Jonathan Witonsky, Nirav Bhakta, Alan H.B. Wu, Kirsten BibbinsDomingo, José R. RodríguezSantana, Michael A. Lenoir, James R. Gavin III, Rick A. Kittles, Noah A. Zaitlen, David S. Wilkes, Neil R. Powe, Elad Ziv, and Esteban G. Burchar: Race and Genetic Ancestry in Medicine. A Time for Reckoning with Racism. In: The New England Journal of Medicine, 384, 2021, 5, S. 474-480.

Boulle, Pierre H.: François Bernier and the Origins of the Modern Concept of Race. In: The Color of Liberty. History of Race in France, hrsg. v. Sue Peabody, Tayler Stowall. Durham [et al.]: Duke University Press 2003, S. 11-27.

Braidwood, Stephen: Black Poor and White Philanthropists. London's Blacks and the Foundation of the Sierra Leone Settlement 1786-1791. Liverpool: Liverpool University Press 1994.

Buch, Hans Christoph: Die Scheidung von San Domingo. Wie die Negersklaven von Haiti Robespierre beim Wort nahmen. Berlin: Wagenbach 1976.

Callahan, Allen Dwight: Reading and Using Scripture in the African American Tradition. In: The Oxford Handbook of African American Theology, hrsg. v. Katie G. Cannon, Anthony B. Pinn. Oxford [et al.]: Oxford University Press 2014, S. 27-39.

doi.org/10.35468/6008-03

Chen, Kuan-Hsing: Asia as Method. Toward Deimperialization. Durham [et al.]: Duke University Press 2010.
Cheng, Yinghong: Discourses of Race and Rising China. Cham: Palgrave Macmillan 2019.
Cheng, Yinghong: ‚Is Peking Man Still Our Ancestor'? Genetics, Anthropology, and the Politics of Racial Nationalism in China. In: The Journal of Asian Studies, 76, 2017, 3, S. 575-602.
‚China practicing worst form of racism, committing genocide against Uyghurs', The Times of India, 21. Juli 2020 (https://timesofindia.indiatimes.com/world/china/china-practicing-worst-form-of-racism-committing-genocide-against-uyghurs/articleshow/77080917.cms).
Ciarlo, David: Advertising Empire. Race and Visual Culture in Imperial Germany. Cambridge (Mass.) [et al.]: Harvard University Press 2011.
Cleon Brown v. City of Hastings (United States District Court Wetern District of Michigan, Case 1:17-cv-00331, 11. April 2017).
Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte. 4. Aufl. München: Beck 2019.
Conversatsionslexikon mit vorzüglicher Rücksicht auf die gegenwärtigen Zeiten. Bd. 4. Leipzig: Leupold 1800, ‚Racen der Menschen', S. 13-29.
Conze, Werner, Antje Sommer: Rasse. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, hrsg. v. Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck. Bd. 5. Stuttgart: Klett-Cotta 1984, S. 135-178.
Cooper, Anna Julia: A Voice from the South. By a Black Woman of the South. Xenia: Aldine Printing House 1892.
Cooper, Thomas: The Blessing of Japheth, Prouing the Gathering in of the Gentiles, and Finall Conuersion of the Iewes. London: Richard Redmer 1615.
Constitution Impériale d'Haïti (1805). In: Documents constitutionnels d'Haïti, hrsg. v. Laurent Dubois, Julia Gaffield, Michel Acacia. Berlin [et al.]: de Gruyter 2013, S. 63-68.
Crummell, Alexander: The Attitude of the American Mind toward the Negro Intellect. First Annual Address [December 28, 1897], in: id., Civilization the Primal Need of the Race and The attitude of the American Mind toward the Negro Intellect. Washington: American Negro Academy 1898, S. 8-19.
Darwin, Charles: The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex. 2 Bde. London: John Murray 1871.
Daum, Andreas W.: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, 1848-1914. 2. Aufl. München: Oldenbourg 2002.
de l'Alouëte, François: Traité des Nobles et des Vertus dont ils sont formés [etc.]. Paris: Guillaume de la Nouë 1577.
de Belle-Forest, François: Les grandes Annales, et Histoire générale de France [etc.]. vol. 2. Paris: Gabriel Bion 1579.
de Bonours, Christophle: Eugeniarétilogie, ou Discours de la vraye noblesse. Liège: Léonard Streel 1616.
de Boulainvilliers, Henri: Essais sur la noblesse de France [etc.]. Amsterdam: o.V. 1732.
de Gobineau, Arthur: Essai sur l'inégalité des races humaines. 1. Bd. Paris: Firmin-Didot 1853.
de La Martinière, Pierre Martin: Voyage des païs septentrionaux [etc.]. Paris: Louis Vendosme 1671.
de Las Casas, Bartolomé: Kurzgefaßter Bericht von der Verwüstung der Westindischen Länder, hrsg. v. Hans Magnus Enzensberger. Frankfurt: Insel 1966.
Demel, Walter: Wie die Chinesen gelb wurden. Ein Beitrag zur Frühgeschichte der Rassentheorien. In: Historische Zeitschrift, 255, 1992, 3, S. 625-666.
Devyver, André: Le Sang épuré. Les préjugés de race chez les gentilshommes français de l'Ancien Régime (1560-1720), Brüssel: Éditions de l'Université de Bruxelles 1973.
Dikötter, Frank: The Discourse of Race in Modern China. London: Hurst & Company 1992.
Doron, Claude-Olivier: Le moment libéral de la race. In: Revue d'histoire moderne et contemporaine, 68, 2021, 3, S. 172-203.

doi.org/10.35468/6008-03

Doron, Claude-Olivier: Élie Haddad: Race et historie à l'époche moderne. 2 Teile. In: Revue d'histoire moderne et contemporaine, 68, 2021, 2, S. 7-33 u. 68, 2021, 3, S. 2-36.
Douglass, Frederick: Address Delivered at the Third Annual Fair of the Tennessee Colored Agricultural and Mechanical Association. Washington: New National Era and Citizen Print 1873.
Douglass, Frederick: Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave. Written by Himself. Boston: Anti-Slavery Office 1846.
Douthwaite, Julia V.: Homo ferrus. Between Monster and Model. In: Eighteenth-Century Life, 21, 1997, 2, S. 176-202.
Dreesbach, Anne: Gezähmte Wilde. Die Zurschaustellung ‚exotischer' Menschen in Deutschland 1870-1940. Frankfurt [et al.]: Campus 2005.
Du Bois, W. E. Burghardt: Back to Africa. In: The Century Magazine, 105, 1923, 4, S. 539-548.
Du Bois, W. E. Burghardt: Dusk of Dawn. An Essay Toward an Autobiography of a Race Concept [1. Aufl. 1940], eingel. v. K. Anthony Appiah, hrsg. v. Henry Louis Gates, Jr. Oxford [et al.]: Oxford University Press 2007.
Du Bois, W. E. Burghardt: Inter-Racial Implications of the Ethiopian Crisis. A Negro View. In: Foreign Affairs, 14, 1935, 1, S. 82-92.
Du Bois, W. E. Burghardt: Not ‚Separatism'. In: The Crisis, 17, 1919, 4, S. 166.
Du Bois, W. E. Burghardt: Organization. In: The Crisis, 9, 1915, 5, S. 235.
Du Bois, W. E. Burghardt: The Conservation of Races. Washington: The American Negro Academy 1897.
Du Bois, W. E. Burghardt: The Dilemma of the Negro. In: American Mercury, 3, 1924, 10, S. 179-185.
Du Bois, W. E. Burghardt: The Negro and Social Reconstruction [geschrieben 1935/36]. In: id., Against Racism. Unpublished Essays, Papers, Addresses, 1887-1961, hrsg. v. Herbert Aptheker. Amherst: University of Massachusetts Press 1985, S. 103-158.
Dun, James Alexander: (Mis)reading the Revolution. Philadelphia and ‚St. Domingo', 1789-1792. In: The Haitian Revolution and the Early United States. Histories, Textualities, Geographies, hrsg. v. Elizabeth Maddock Dillon, Michael J. Drexler. Philadelphia: University of Pennsylvania Press 2016, S. 42-57.
Dupuy, Alex: Class, Race, and Nation. Unresolved Contradictions of the Saint-Domingue Revolution. In: The Journal of Haitian Studies, 10, 2004, 1, S. 6-21.
Eigen, Sara, Mark Larrimore (Hrsg.): The German Invention of Race. Albany: State University of New York Press 2006.
Eligon, John: A Sergeant Who Learned He's Part Black Says He Faced Racist Taunts at Work. In: New York Times, 12. May 2017.
Engels, Friedrich: Brief an Karl Marx vom 15. Juli 1865. In: Marl Marx, Friedrich Engels: Werke (MEW). Berlin: Dietz 1956-2018. Bd. 31, S. 128-129.
Engels, Friedrich: Die Arbeiterbewegung in Amerika. In: MEW, Bd. 21, S. 335-343.
Engels, Friedrich: Die Lage der arbeitenden Klasse in England. Nach eigenen Anschauungen und authentischen Quellen. In: MEW, Bd. 2, S. 225-560.
Entwurf eines Gesetzes zur Ersetzung des Begriffs ‚Rasse' in Artikel 3 Absatz 3 Satz 1 des Grundgesetzes – Diskussionsentwurf des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz, Februar 2021 (https://www.bmjv.de/SharedDocs/Gesetzgebungsverfahren/Dokumente/DiskE_Ersetzung_Begriff_Rasse.pdf).
Evangelische Kirche im Rheinland (Hrsg.): Der Erste Kreuzzug 1096 und seine Folgen. Die Verfolgung von Juden im Rheinland. Düsseldorf: Archiv der Evangelischen Kirche im Rheinland 1996.
Falk, Raphael: Zionism and the Biology of Jews. Cham: Springer 2017.
Ferguson, Adam: An Essay on the History of Civil Society. Dublin: Grierson 1767.
Ferguson, Adam: Institutes of Moral Philosophy. Edinburgh: Kincaid & Bell 1769.

doi.org/10.35468/6008-03

Firmin, Anténor: De l'égalité des races humaines. Anthropologie positive. Paris: Librairie Cotillon 1885.
Fluehr-Lobban, Carolyn: Anténor Firmin. Haitian Pioneer of Anthropology. In: American Anthropologist, 102, 2000, 3, S. 449-466.
Foucault, Michel: In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France, 1975-76). Frankfurt: Suhrkamp 2011.
Fraser, Steven (Hrsg.): The Bell Curve Wars. Race, Intelligence, and the Future of America. New York: Basic Books 1995.
Freyre, Gilberto: Herrenhaus und Sklavenhütte. Ein Bild der brasilianischen Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1982 [1. Aufl. 1933].
Friedman, Jerome: Jewish Conversion, the Spanish Blood Laws and Reformation. A Revisionist View of Racial and Religious Antisemitism. In: The Sixteenth Century Journal, 18, 1987, 1, S. 3-29.
Friedman, John Block: The Monstrous Races in Medieval Art and Thought. Syracuse: Syracuse University Press 2000 (1. Aufl. 1981).
Fukurai, Hiroshi, Alice Yang: The History of Japanese Racism, Japanese American Redress, and the Dangers Associated with Government Regulation of Hate Speech. In: Hastings Constitutional Law Quarterly, 45, 2018, 3, S. 533-575.
Gallicio, Marc: The African American Encounter with Japan and China. Chapel Hill [et al.]: University of North Carolina Press 2000.
Gampel, Benjamin R.: Anti-Jewish Riots in the Crown of Aragon and the Royal Response, 1391-1392. New York: Cambridge University Press 2016.
Garrigus, John D.: Before Haiti. Race and Citizenship in French Saint-Domingue. New York [et al.]: Palgrave Macmillan 2006.
Garvey, Marcus: Lessons from the School of African Philosophy. The New Way to Education. In: ders.: Life and Lessons. A Centennial Companion to the Marcus Garvey and Universal Negro Improvement Association Papers, hrsg. v. Robert A. Hill, Barbara Bair. Berkeley [et al]: University of California Press 1987, S. 181-352.
Gilroy, Paul: Against Race. Imagining Political Culture Beyond the Color Line. Cambridge (Mass.): Belknap Press of Harvard University Press 2000.
Gilroy, Paul: Race Ends Here. In: Ethnic and Racial Studies, 21, 1998, 5, S. 838-847.
Gilroy, Paul: Steppin' out of Babylon. Race, Class and Autonomy. In: Centre for Contemporary Cultural Studies: The Empire Strikes Back. Race and Racism in 70s Britain. London [et al.]: Routledge 1982, S. 275-313.
Gilroy, Paul: You Can't Foul the Youths... Race and Class Formation in the 1980s. In: Race & Class, 23, 1981/82, 2/3, S. 207-222.
Golden, Mark: The Effects of Slavery on Citizen Households and Children. Aeschylus, Aristophanes and Athens. In: Historical Reflections – Réflexions Historiques, 15, 1988, 3, S. 455-475.
Goldenberg, David M.: The Curse of Ham. Race and Slavery in Early Judaism, Christianity, and Islam. Princeton [et al.]: Princeton Unniversity Press 2003.
Gómez-Bravo, Ana M.: The Origins of Raza. Racializing Difference in Early Spanish. In: Interfaces, 7, 2020, S. 64-114.
Gondermann, Thomas: Evolution und Rasse. Theoretischer und institutioneller Wandel in der viktorianischen Anthropologie. Bielefeld: transcript 2007.
Grosses vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschafften und Künste [etc.]. Bde. 30 u. 39. Leipzig: Zedler 1741 u. 1744.
Haddad, Élie: Le terme de race en contexte nobilitaire. Une histoire sociale (France, XVIe siècle). In: Revue d'histoire moderne et contemporaine, 68, 2021, 2, S. 129-155.
Haddad, Élie: The Question of the Imprescriptibility of Nobility in Early Modern France. In: Contested Spaces of Nobility in Early Modern Europe, hrsg. v. Matthew P. Romaniello, Charles Lipp. Farnham: Ashgate 2011.

doi.org/10.35468/6008-03

Haeckel, Ernst: Natürliche Schöpfungsgeschichte. Gemeinverständliche wissenschaftliche Vorträge über die Entwicklungslehre [etc.]. Berlin: Reimer 1868.
Hanscom, Christopher P., Dennis Washburn (Hrsg.): The Affect of Difference. Representations of Race in East Asian Empire. Honolulu: University of Hawai'i Press 2016.
Hansen, Lars Ivar, Bjørnar Olsen: Hunters in Transition. An Outline of Early Sámi History. Leiden [et al.]: Brill 2014.
Hare, John: St. Edwards Ghost, or, Anti-Normanisme [etc.]. London: Richard Wodenothe 1647.
Harrington, James: The Oceana and other Works of James Harrington, with an Account of his Life by John Toland. London: Becket and Cadell 1771, S. 31-211.
Harris, Abram L.: Reconstruction and the Negro (Review of W. E. Burghardt Du Bois, Black Reconstruction), in: The New Republic, 83, 1935, 1079 (7 August 1935), pp. 367-368.
Harvey, Paul: Through the Storm, Through the Night. A History of African American Christianity. Lanham [et al.]: Rowman & Littlefield 2011.
Haynes, Stephen R.: Noah's Curse. The Biblical Justification of American Slavery. Oxford [et al.]: Oxford University Press 2002.
Hazareesingh, Sudhir: Black Spartacus. The Epic Life of Toussaint Louverture. London [et al.] Allen Lane 2020.
Heck, Kilian, Bernhard Jahn (Hrsg.): Genealogie als Denkform in Mittelalter und Früher Neuzeit. Tübingen: Max Niemeyer 2000.
Heng, Geraldine: The Invention of Race in the European Middle Ages. Cambridge [et al.]: Cambridge University Press 2018.
Hentges, Gudrun: Zwischen ‚Rasse' und Klasse. Rassismus der Eliten im heutigen Deutschland. In: Sprache – Macht – Rassismus, hrsg. v. Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechthild M. Jansen, Jamila Adamou. Berlin: Metropol 2014, S. 193-226.
Herder, Johann Gottfried: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. 4 Bde. Riga [et al.]: Hartknoch 1784-1791.
Hering Torres, Max Sebastián: Rassismus in der Vormoderne. Die ‚Reinheit des Blutes' im Spanien der Frühen Neuzeit. Frankfurt [et al.]: Campus 2006.
Herrmann, Jan-Christoph: Der Wendenkreuzzug von 1147. Frankfurt [et al.]: Peter Lang 2011.
Hickman, Christine B.: The Devil and the One Drop Rule. Racial Categories, African Americans, and the U.S. Census. In: Michigan Law Review, 95, 1997, 5, S. 1161-1265.
Hill, Robert A.: Black Zionism. Marcus Garvey and the Jewish Question. In: African Americans and Jews in the Twentieth Century. Studies in Convergence and Conflict, hrsg. v. Vincent P. Franklin, Nancy L. Grant, Genna Rae McNeil. Columbia: University of Missouri Press 1998, S. 40-53.
Hinrichsen, Malte: Jeffersonian Racism. Masch. Diss. Hamburg: Universität Hamburg 2016 (https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/8139).
Hinrichsen, Malte, Wulf D. Hund: Metamorphosen des ‚Mohren'. Rassistische Sprache und historischer Wandel. In: Sprache – Macht – Rassismus, hrsg. v. Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechthild M. Jansen, Jamila Adamou. Berlin: Metropol 2014, S. 69-96.
Ho, Jennifer: White supremacy is the root of all race-related violence in the US. In: The Conversation, 8. April 2021 (https://theconversation.com/white-supremacy-is-the-root-of-all-race-related-violence-in-the-us-157566).
Hochschild, Jennifer L., Maya Sen: To Test or Not? Singular or Multiple Heritage? Genomic Ancestry Testing and Americans' Racial Identity. In: Du Bois Review: Social Science Research on Race, 12, 2015, 2, S. 321-347.
Hofmann, Daniela: [Besprechung von] David Reich. Who We Are and How We Got Here [etc.]. In: European Journal of Archaeology, 22, 2019, 3, S. 434-437.
Holloway, Jonathan Scott: Confronting the Veil. Abram Harris Jr., E. Franklin Frazier, and Ralph Bunche, 1919-1941. Chapel Hill [et al.]: University of North Carolina Press 2002.

doi.org/10.35468/6008-03

Home, Henry, Lord Kames: Sketches of the History of Men. 2. Aufl. 4 Bde. Edinburgh: W. Creech 1778.
Horne, Gerald: Facing the Rising Sun. African Americans, Japan, and the Rise of Afro-Asian Solidarity. New York: New York University Press 2018.
Hoquet, Thierry: Biologization of Race and Racialization of the Human. Bernier, Buffon, Linnaeus. In: The Invention of Race. Scientific and Popular Representations, hrsg. v. Nicolas Bancel, Thomas David, Dominic Thomas. New York [et al.]: Routledge 2014, S. 17-32.
Horsman, Reginald: Origins of Racial Anglo-Saxonism in Great Britain Before 1850. In: Journal of the History of Ideas, 37, 1976, 3, S. 387-410.
Hoßfeld, Uwe: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit. Stuttgart: Steiner 2005.
Hotta, Eric: Pan-Asianism and Japan's War 1931-1945. New York [et al.]: Palgrave Macmillan 2007.
How Not to Talk About Race and Genetics. [Offener Brief von Jonathan Kahn und 66 anderen]. In: BuzzFeed, 30. März 2018 (https://www.buzzfeednews.com/article/bfopinion/race-genetics-david-reich).
Hürter, Jens: Tang Caichang (1867-1900). Reformer, Denker und Rebell in China an der Schwelle zur Moderne. Münster [et al.]: Lit 2002.
Human Rights Watsch: Covid-19 fueling anti-Asian racism and xenophobia Worldwide (https://www.hrw.org/news/2020/05/12/covid-19-fueling-anti-asian-racism-and-xenophobia-worldwide).
Hume, David: Of National Characters. In: ders., The Philosophical Works, hrsg. v. Thomas Hill Green, Thomas Hodge Grose. Bd. 3. Aalen: Scientia 1964 (Nachdruck der Ausgabe London 1882), S. 244-258.
Hund, Wulf D.: Advertising White Supremacy. Capitalism, Colonialism and Commodity Racism. In: Colonial Advertising & Commodity Racism, hrsg. v. Wulf D. Hund, Michael Pickering, Anandi Ramamurthy. Münster: Lit 2013, S. 21-67.
Hund, Wulf D.: Dehumanization and Social Death as Fundamentals of Racism. In: The Routledge Handbook of Dehumanization, hrsg. v. Maria Kronfeldner. London [et al.]: Routledge 2010, S. 231-244.
Hund, Wulf D.: Ein Traum der Vernunft. Das weiße Eutopia des James Watson. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 53, 2008, 11, S. 73-80.
Hund, Wulf D.: ‚It must come from Europe'. The Racisms of Immanuel Kant. In: Racisms Made in Germany, hrsg. v. Wulf D. Hund, Christian Koller, Moshe Zimmermann. Münster: Lit 2011, S. 69-98.
Hund, Wulf D.: Marx and Haiti. Note on a Blank Space. In: Journal of World Philosophies, 6, 2021, 2, S. 76-99.
Hund, Wulf D.: Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse. 2. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot 2014.
Hund, Wulf D.: Racism in White Sociology. From Adam Smith to Max Weber. In: Racism and Sociology, hrsg. v. Wulf D. Hund, Alana Lentin. Münster: Lit 2014, S. 23-67.
Hund, Wulf D.: Racist King Kong Fantasies. From Shakespeare's Monster to Stalin's Ape-Man. In: Simianization. Apes, Gender, Class, and Race, hrsg. v. Wulf D. Hund, Charles W. Mills, Silvia Sebastiani. Münster: Lit 2015, S. 43-73.
Hund, Wulf D.: Rassismus und Antirassismus. 2. Aufl. Köln: PapyRossa 2022.
Ingrim, Kevin (Hrsg.): The Conversos and Moriscos in Late Medieval Spain and Beyond. Bd. 1: Departures and Change. Leiden [et al.]: Brill 2009.
Isaac, Benjamin: The Invention of Racism in Classical Antiquity. Princeton [et al.]: Princeton University Press 2004.
Jackson, Jr., John P., Nadine M. Weidman: Race, Racism, and Science. Social Impact and Interaction. New Brunswick [et al.]: Rutgers University Press 2006.
James, C. L. Robert: Die schwarzen Jakobiner. Toussaint L'Ouverture und die Unabhängigkeitsrevolution in Haiti. Köln: Pahl-Rugenstein 1984.

doi.org/10.35468/6008-03

Jefferson, Thomas: Note on the State of Virginia. In: ders., Writings. New York: The Library of America 1984 [1. Aufl. 1785], S. 123-325.
Jobling, Mark A., Rita Rasteiro, Jon H. Wetton: In the Blood. The Myth and Reality of Genetic Markers of Identity. In: Ethnic and Racial Studies, 39, 2016, 2, S. 142-161.
Johfre, Sasha Shen, Aliya Saperstеien, Jill A. Hollenbach: Measuring Race and Ancestry in the Age of Genetic Testing. In: Demography, 58, 2021, 3, S. 785-810.
Johnson, Paul E. (Hrsg.): African-American Christianity. Essays in History. Berkeley [et al.]: University of Califonia Press 1994.
Jones, Trina, Jessica L. Roberts: Genetic Race? DNA Ancestry Tests, Racial Identity, and the Law. In: Columbia Law Review, 120, 2020, 7, S. 1929-2016.
Jouanna, Arlette: L'idée de race en France au XVIème siècle et au début du XVIIème siècle (1498 - 1614), 3 Bde., Lille: Atelier reproduction des thèses 1976.
Kant, Immanuel: AA = Gesammelte Schriften (Akademie-Ausgabe). Berlin: Reimer u. de Gruyter 1900 ff.
Kant, Immanuel: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: AA, Bd. 7 S. 117-333.
Kant, Immanuel: Der Streit der Fakultäten. In: AA, Bd. 7, S. 1-115.
Kant, Immanuel: Die Vorlesungen des Wintersemesters 1781/82 [?] aufgrund der Nachschriften. In: AA, Bd. 25, S. 849-1203.
Kant, Immanuel: Entwürfe zu dem Colleg über Anthropologie. In: AA, Bd. 15, S. 655-899.
Kant, Immanuel: Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen. In: AA, Bd. 9, S. 1-150.
Kant, Immanuel: Reflexionen zur Anthropologie. In: AA, Bd. 15, S. 55-654.
Kant, Immanuel: Von einem neuerdings erhobenen vornehmen Ton in der Philosophie. In: AA, Bd. 8, S. 387-406.
Kant, Immanuel: (Vorlesung zur Anthropologie. Nach der Aufzeichnung von Heinrich L. A. Graf zu Dohna, 1791). In: Die philosophischen Hauptvorlesungen Immanuel Kants. Nach den neu aufgefundenen Kollegheften des Grafen Heinrich zu Dohna-Wundlacken, hrsg. v. Arbold Kowalewski. München [et al.]: Rösel & Cie 1924.
Kaupen-Haas, Heidrun, Christian Saller (Hrsg.): Wissenschaftlicher Rassismus. Analysen einer Kontinuität in den Human- und Naturwissenschaften. Frankfurt [et al.]: Campus 1999.
Kawai, Yuko: Japanese as Both a ‚Race' and a ‚Non-Race'. The Politics of Jinshu and Minzoku and the Depoliticization of Jananeseness. In: Race and Racism in Modern East Asia. Bd. 2: Interactions, Nationalism, Gender and Lineage, hrsg. v. Rotem Kowner, Walter Demel. Leiden [et al.]: Brill 2015, S. 368-388.
Kearney, Reginald: African American Views of the Japanese. Solidarity or Sedition? Albany: State University of New York Press 1998.
Keevak, Michael: Becoming Yellow. A Short History of Racial Thinking. Princeton [et al.]: Princeton University Press 2011.
Kelly, Natasha A.: Vorstoß gegen ‚Rasse' im Grundgesetz. Warum die Grünen falsch liegen. In: taz, 1. Juli 2020 (https://taz.de/Vorstoss-gegen-Rasse-im-Grundgesetz/!5693371/).
Kelly, Natasha A.: Why Germany is in Need of a Racial Turn. In: Frieze, 30. September 2020 (https://www.frieze.com/article/why-germany-need-racial-turn).
Kendi, Ibram X.: Stamped from the Beginning. The Definitive History of Racist Ideas in America. New York: Nation Books 2016.
Khanna, Nikki: ‚If You're Half Black, You're Just Black'. Reflected Appraisals and the Persistence of the One-Drop Rule. In: The Sociological Quarterly, 51, 2010, 1, S. 96-121.
Kidd, Colin: British Identities Before Nationalism. Ethnicity and Nationhood in the Atlantic World, 1600-1800. Cambridge [et al.]: Cambridge University Press 2004.
Kitcher, Philip: Does ‚Race' Have a Future? In: Philosophy and Public Affairs, 35, 2007, 4, S. 293-317.
Kowner, Rotem: Japan and the Rise of the Idea of Race. The Meiji Era Fusion of Foreign and Domestic Constructions. In: Social Commentary on State and Society in Modern Japan, hrsg. v. Yoneyuki Sugita. Singapure: Springer Nature 2916, S. 31-48.
Lange, Britta: Echt. Unecht. Lebensecht. Menschenbilder im Umlauf. Berlin: Kadmos 2006.

doi.org/10.35468/6008-03

Laukötter, Anja: Von der ‚Kultur' zur ‚Rasse' – vom Objekt zum Körper? Völkerkundemuseen und ihre Wissenschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Bielefeld: transcript 2007.
Law, Ian: Racism and Ethnicity. Global Debates, Dilemmas, Directions. Harlow [et al.]: Longman 2010.
Liebscher, Doris: Rasse im Recht – Recht gegen Rassismus. Genealogie einer ambivalenten rechtlichen Kategorie. Frankfurt: Suhrkamp 2021.
Liens, Georges: Le stéréotype du Méridional vu par les Français du Nord de 1815 à 1914. In: Provence historique, 27, 1977, 110, pp. 413-431.
Linnæus, Carolus: Systema Naturæ. 10. Aufl. Bd. 1. Holmia [Stockholm]: Laurentius Salvius 1758.
Lipphardt, Veronika: Biologie der Juden. Jüdische Wissenschaftler über ‚Rasse' und Vererbung 1900-1935. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008.
Locke, Alain: Enter the New Negro. In: Survey Graphic, 6, 1925, 6, S. 631-634.
Locke, Alain: When People Meet. A Study in Race and Culture Contacts [erstmals 1942 veröffentlicht]. In: The Works of Alain Locke, hrsg. v. Charles Molesworth mit einem Vorwort v. Henry Louis Gates Jr. Oxford [et al.]: Oxford University Press 2012, S. 343-422.
Loomba, Ania: Shakespeare, Race, and Colonialism. Oxford [et al.]: Oxford University Press 2002.
Loomba, Ania: Jonathan Burton (Hrsg.): Race in Early Modern England. A Documentary Companion. New York [et al.]: Palgrave Macmillan 2007.
Lotter, Friedrich: Christoph Meiners und die Lehre von der unterschiedlichen Wertigkeit der Menschenrassen. In: Geschichtswissenschaft in Göttingen. Eine Vorlesungsreihe, hrsg. v. Hartmut Boockmann, Hermann Wellenreuther. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1987, S. 30-75.
Loyseau, Charles: Traité des ordres et simples dignitez. Paris: L'Angelier 1610.
Lu, Franka: Ein Hass, der chinesische Wurzeln hat. In: Die Zeit, 18. 3. 2019 (https://www.zeit.de/kultur/2019-03/fremdenfeindlichkeit-china-fluechtlinge-rassismus-asyldebatte).
MacDougall, Hugh A.: Racial Myth in English History. Trojans, Teutons, and Anglo-Saxons. Hanover: University Press of New England 1982.
Machery, Edouard, Luc Faucher: Social Construction and the Concept of Race. In: Philosophy of Science, 72, 2005, 2, S. 1208-1219.
Malouët, Pierre-Victor: Mémoire sur l'esclavage des nègres [etc.]. Neufchatel: o.V. 1788.
Martin, Peter: Schwarze Teufel, edle Mohren. Afrikaner in Bewußtsein und Geschichte der Deutschen. Hamburg: Junius 1993.
Martínez, María Elena: Genealogical Fictions. Limpieza de Sangre, Religion, and Gender in Colonial Mexico. Stanford: Stanford University Press 2008.
Martínez, María Elena: The Language, Genealogy, and Classification of ‚Race' in Colonial Mexico. In: Race and Classification. The Case of Mexican America, hrsg. v. Ilona Katzew, Susan Deans-Smith. Stanford (Cal.): Stanford University Press 2009, S. 25-42.
Marx, Karl: Lohnarbeit und Kapitel. In: Karl Marx, Friedrich Engels: Werke (MEW). Berlin: Dietz 1956-2018. Bd. 6, S. 397-423, S. 406.
Marx, Karl, Friedrich Engels: Manifest der Kommunistischen Partei. In: MEW, Bd. 4, S. 459-493.
Massey, Douglas, Nancy Denton: American Apartheid. Segregation and the Making of the Underclass. Cambridge (Mass.): Harvard University Press 1993.
May, Vivian M.: Anna Julia Cooper, Visionary Black Feminist. A Critical Introduction. New York [et al.]: Routledge 2007.
McCormick, Ted: William Petty and the Ambitions of Political Arithmetic. Oxford [et al.]: Oxford University Press 2009.
McCoskey, Denise Eileen: Race. Antiquity and Its Legacy. London [et al.]: Tauris 2012.
McMichael, Steven J.: The End of the World, Antichrist, and the Final Conversation of the Jews in the Fortalitium Fedei of Friar Alonso de Espina. In: Medieval Encounters, 12, 2006, 2, S. 224-273.
Meiners Christoph: Grundriß der Geschichte der Menschheit. Lembo: Verlag der Meyerschen Buchhandlung 1785.

doi.org/10.35468/6008-03

Meyer, Beate: Prof. Dr. Hans Weinert, (Rasse)Anthropologe an der Universität Kiel von 1935-1955. In: Regionen im Nationalsozialismus, hrsg. v. Michael Ruck, Karl Heinrich Pohl. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte 2003, S. 193-203.
Méry, Gaston: Jean Révolte. Roman de Lutte. Paris: Dentu 1892.
Miles, Robert: Racism after ‚Race Relations'. London [et al.]: Routledge 1993.
Miles, Robert, Annie Phizacklea: White Man's Country. Racism in British Politics. London [et al.]: Pluto Press 1984.
Miles, Robert, Rodolfo S. Torres: Does ‚Race' Matter? Transatlantic Perspectives on Racism after ‚Race Relations'. In: Race, Identity, and Citizenship. A Reader, ed. by Rodolfo S. Torres, Louis F. Mirón, Jonathan Xavier Inda. Malden [et al.]: Blackwell 1999, S. 19-38.
Montagu, Ashley: Man's Most Dangerous Myth. The Fallacy of Race. With a foreword by Aldous Huxley. 2. Aufl. New York: Columbia University Press 1945.
Moses, Wilson Jeremiah: Afrotopia. The Roots of African American Popular History. Cambridge [et al.]: Cambridge University Press 1998.
Müller, Karl Valentin: Eugenik und Weltanschauung, hrsg. v. Günter Just. Berlin [et al.]: Metzner 1932, S. 141-196.
Müller, Karl Valentin: Rassenhygiene und soziale Bewegung. In: Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie, 24, 1930, S. 348-366.
Niemann-Findeisen, Sören: Weeding the Garden. Die Eugenik-Rezeption der frühen Fabian Society. Münster: Westfälisches Dampfboot 2004.
Nimtz-Köster, Renate: ‚Alte Lehre zementiert'. Dürfen deutsche Anthropologen noch ‚Rassenkunde' lehren? In: ‚Spiegel', 11. Mai 1997.
Nirenberg, David: Anti-Judaismus. Eine andere Geschichte des westlichen Denkens. München: C. H. Beck 2015.
Nirenberg, David: Das Konzept von Rasse in der Forschung über mittelalterlichen iberischen Antijudaismus. In: Jüdische Gemeinden und ihr christlicher Kontext in kulturräumlich vergleichender Betrachtung von der Spätantike bis zum 18. Jahrhundert, hrsg. v. Christoph Cluse, Alfred Haverkamp, Israel J. Yuval. Hannover: Hahnsche Buchhandlung 2003, S. 49-72.
Nirenberg, David: Was there Race before Modernity? The Example of ‚Jewish' Blood in Late Medieval Spain. In: The Origins of Racism in the West, hrsg. v. Miriam Eliav-Feldon, Benjamin Isaac, Joseph Ziegler. Cambridge [et al.]: Cambridge University Press 2009, S. 232-264.
Nott, Josiah C., George R. Gliddon: Types of Mankind [etc.] illustrated by selections from the inedited papers of Samuel George Morton and by additional contributions from L. Agassiz, W. Usher, H. S. Patterson. 7 Aufl. Philadelphia: Lippincott, London: Trübner 1855.
Olberg, Oda: Rassenhygiene und Sozialismus. In: Die Neue Zeit, 25, 1907, 26, S. 882-887.
Olson, Joel: W. E. B. Du Bois and the Race Concept. In: Souls, 7, 2005, 3/4, S. 118-128.
Osborne, Henry F.: The Evolution of Human Races. In: Natural History, 26, 1926, 1, S. 3-13.
Outlaw, Lucius: ‚Conserve' Races? In Defense of W. E. B. Du Bois. In: W. E. B. Du Bois on Race and Culture. Philosophy, Politics, and Poetics, hrsg. v. Bernard W. Bell, Emily Grosholz, James B. Stewart. New York [et al.]: Routledge 1996, S. 15-37.
Outlaw, Lucius: If not Races, then What? Toward a Revised Understanding of Bio-Social Groupings. In: Graduate Faculty Journal, The new School for Social Research, 35, 2014, 1/2, S. 275-296.
Painter, Nell Irvin: The History of White People. New York [et al.]: Norton 2010.
Pallares-Burke, Maria Lúcia Garcia: Gilberto Freyre and Brazilian Self-Perception. In: Racism and Ethnic Relations in the Portuguese-Speaking World, hrsg. v. Francisco Bethencourt, Adrian Pearce. Oxford [et al.]: Oxford University Press 2012, S. 113-132.
Payandeh, Mehrdad: Stellungnahme im Ausschuß für Recht und Verbraucherschutz des Deutschen Bundestages am 21. Juni 2021 zu zwei Gesetzentwürfen zur Änderung des Grundgesetzes (https://www.bundestag.de/resource/blob/848100/cb73a277ffc094ba9a154a0b8639e438/stellungnahme-payandeh-data.pdf).
Penny, H. Glenn: Objects of Culture. Ethnology and Ethnographic Museums in Imperial Germany. Chapel Hill [et al.]: University of North Carolina Press 2002.

doi.org/10.35468/6008-03

Perry, Richard J.: ‚Race' and Racism. The Development of Modern Racism in America. New York [et al.]: Palgrave Macmillan 2007.
Petty, William: Of the Scale of Creatures. In: Rhodri Lewis: William Petty on the Order of Nature. An Unpublished Manuscript Treatise. Tempe: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies 2012, S. 93-129.
Petty, William: The Political Anatomy of Ireland. In: The Economic Writings of Sir William Petty, hrsg. v. Charles Henry Hull. Bd. 1. Cambridge: University Press 1899, S. 121-231.
Petty, William: The Ship of Ireland Between Scilla and Charybdis. In: The Petty Papers. Some unpublished Writings of William Petty hrsg. v. Marquis of Landsdowne. Bd. 1. London: Constable & Co. 1927.
Piot, Céline: La fabrique de l'autre. L'anti-méridionalité au XIXe siècle. In: Klēsis, 38, 2017, pp. 45-73.
Poliakov, Léon: Der arische Mythos. Zu den Quellen von Rassismus und Nationalismus. Hamburg: Junius 1993.
Poliakov, Léon: Geschichte des Antisemitismus. Bd. 4: Die Marranen im Schatten der Inquisition. Worms: Georg Heintz 1981.
Porges, Karl, Stefan Wogawa, Uwe Hoßfeld: ‚Der Herr mit dem Schöpferhut'. Ernst Haeckels Erbe im DDR-Sozialismus. 2 Teile. In: Naturwissenschaftliche Rundschau, 72, 2019, 6 u. 7, S. 295-304 u. 351-361.
Przyrembel, Alexandra: ‚Rassenschande'. Reinheitsmythos und Vernichtungslegitimation im Nationalsozialismus. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2003.
Purchase, Samuel: Hakluytus Posthumus or Purchase His Pilgrims. 20 Bde. Glasgow: MacLehose 1905 ff.
Rainsford, Marcus: An Historical Account of the Black Empire of Hayti, hrsg. v. Paul Youngquist, Grégory Pierrot. Durham [et al.]: Duke University Press 2013.
Reich, David: How Genetics Is Changing Our Understanding of ‚Race'. In: New York Times, 23. März 2018.
Reich, David: How to Talk About ‚Race' and Genetics. In: New York Times, 30. März 2018.
Reich, David: Who We Are and How We Got Here. Ancient DNA and the New Science of the Human Past. Oxford [et al.]: Oxford University Press 2018.
Rich, Motoko: As coronavirus spreads, so does anti-Chinese sentiment. In: New York Times, 30. January 2020 (https://www.nytimes.com/2020/01/30/world/asia/coronavirus-chinese-racism.html).
Ridderbusch, Katja: Über ‚Rasse' reden. Der amerikanische Genetiker David Reich hat mit seinen Thesen über die Unterschiede zwischen Populationen einen Gelehrtenstreit ausgelöst. In: Jüdische Allgemeine, 18. Juni 2018.
Robertson, William: The History of the Discovery and Settlement of America. Edinburgh: Nelson 1842.
Roediger, David: The Racial Turn in Ethnic History. In: Journal of American Ethnic History, 36, 2017, 2, S. 54-61.
Roediger, David: The Retreat from Race and Class. In: Monthly Review, 58, 2006, 3 (https://monthlyreview.org/2006/07/01/the-retreat-from-race-and-class/).
Rohrbacher, Stefan, Michael Schmidt: Judenbilder. Kulturgeschichte antijüdischer Mythen und antisemitischer Vorurteile. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1991.
Rojas, Nicole: White Police Officer Receives $65,000 Settlement From City in Racial Discrimination Suit. In: Newsweek, 8. Januar 2018.
Rorty, Richard (Hrsg.): The Linguistic Turn. Recent Essays in Philosophical Method. Chicago [et al.]: University of Chicago Press 1967.
Roth, Wendy D., Şule Yaylacı, Kaitlyn Jaffe, Lindsey Richardon: Do Genetic Ancestry Tests Increase Racial Essentialism? Findings from a Randomized Controlled Trial. In: Plos One, Januar 2020 (https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227399).

doi.org/10.35468/6008-03

Rubiés, Joan-Pau: Race, Climate and Civilization in the Works of François Bernier. In: L'Inde des Lumières. Discours, histoire, savoirs (XVIIe - XIXe siècle), hrsg. v. Marie Fourcade, Ines G. Županov. Paris: Éditions de l'EHESS 2013, S. 53-78.
Saaler, Sven, J. Victor Koschmann: Pan-Asianism in Modern Japanese History. Colonialism, Regionalism and Borders. London [et al.]: Routledge 2007.
Sabean, David Warren, Simon Teuscher, Jon Mathieu (Hrsg.): Kinship in Europe. Approaches to Long-Term Development (1300-1900). New York [et al.]: Berghan Books 2007.
Saini, Angela: Superior. The Return of Race Science. London: 4th Estate 2019.
Sautman, Barry: Peking Man and the Politics of Paleoanthropological Nationalism in China. In: The Journal of Asian Studies, 60, 2001, 1, S. 95-124.
Schär, Markus: Der Genetiker David Reich löst in den USA einen Intellektuellen-Streit über Erbgut und Rassen aus. In: Neue Zürcher Zeitung, 20. April 2018.
Schmalzer, Sigrid: The People's Peking Man. Popular Science and Human Identity in Twentieth-Century China. Chicago [et al.]: University of Chicago Press 2008.
Schmuhl, Hans-Walter: Das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik 1927-1945. Göttingen: Wallstein 2005.
Schoenberg, Harris O.: Demonization in Durban. The World Conference Against Racism. In: The American Jewish Year Book, 102, 2002, S. 85-111.
Schurig, Volker: Ausgewählte biologische Grundlagen der Kritischen Psychologie (II). Die Problematik Rassenbegriff / Rassismus. In: Forum Kritische Psychologie, 56, 2012, S. 6-33.
Schurig, Volker: Der unentbehrliche Begriff ‚Rasse'. In: Forum Kritische Psychologie, 58, 2014,S. 91-101.
Schurig, Volker: Hermann Ley – ein verhinderter Reformer des ‚realen Sozialismus'? In: Forum Kritische Psychologie, 58, 2014, S. 102-119.
Schurig, Volker: Rasse. Unveröffentlichtes Manuskript: 2008.
Sebastiani, Silvia: The Scottish Enlightenment. Race, Gender, and the Limits of Progress. New York [et al.]: Palgrave Macmillan 2013.
Sewall, Jr., William H.: A Rhetoric of the Bourgeois Revolution. The Abbé Sieyes and ‚What is the Third Estate?'. Durham: Duke University Press 1994.
Shakespeare, William: Antony and Cleopatra, ed. by David Bevington. Updated ed. Cambridge [et al.]: Cambridge University Press 2005.
Shakespeare, William: The Tempest. Der Sturm, hrsg. v. Margarete u. Ulrich Suerbaum. Tübingen: Stauffenburg 1994.
Shimazu, Naoko: Japan, Race and Equality. The Racial Equality Proposal of 1919. London [et al.]: Routledge 1998.
Shoemaker, Nancy: A Strange Likeness. Becoming Red and White in Eighteenth-Century North America. Oxford [et al.]: Oxford University Press 2004.
Shyllon, Folarin: Edward Long's Libel of Africa. The Foundation of British Racism. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing 2021.
Sicroff, Albert: Les controverses des statuts de ‚pureté de sang' en Espagne du XVe au XVIIe siècles. Paris: Didier 1960.
Sieyès, Emmanuel-Joseph: Esclaves. In: ders., Écrits politiques, hrsg. v. Roberto Zapperi. Paris [et al.]: Éditions des Archives Contemporaines 1985.
Sieyès, Emmanuel-Joseph: Qu'est-ce que le Tiers-État. 3 Aufl. Paris: o.V. 1789.
Smedley, Audrey: Race in North America. Origin and Evolution of a Worldview. 2. Aufl. Boulder [et al.]: Westview Press 1999.
Smith, Adam: An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, hrsg. v. W. B. Todd. Oxford: Clarendon Press 1976.
Smith, Adam: Early Draft of Parts of the Wealth of Nations. In: ders., Lectures on Jurisprudence, hrsg. v. R. L. Meek, D. D. Raphael, P. G. Stein. Oxford: Clarendon Press 1978, S. 562-581.
Smith, Adam: Lectures on Jurisprudence (1762/3): In: ders., Lectures on Jurisprudence, hrsg. v. R. L. Meek, D. D. Raphael, P. G. Stein. Oxford: Clarendon Press 1978, S. 1-394.

doi.org/10.35468/6008-03

Smith, Jay: Enlightened Reactionary. Henri de Boulainvilliers and the Eighteenth-Century French Nobility. In: Aristocratic Souls in Democratic Times, hrsg. v. Richard Avramenko, Ethan Alexander-Davey. Lanham [et al.]: Lexington Books 2018, S. 53-71.
Smith, Mark M. (Hrsg.): Stono. Documenting and Interpreting a Southern Slave Revolt. Columbia: University of South Carolina Press 2005.
Spencer, Quayshawn: A Radical Solution to the Race Problem. In: Philosophy of Science, 81, 2014, 5, S. 1025-1038.
Spencer, Quayshawn: How to be a Biological Racial Realist. In: Joshua Glasgow, Sally Haslanger, Chike Jeffers, Quayshawn Spencer: What is Race? Four Philosophical Views. Oxford [et al.]: Oxford University Press 2019, S. 73-110.
Spenser, Edmund: A View of the State of Ireland, ed. by Andres Hadfield, Willy Maley. Oxford [et al.]: Blackwell 1997.
Spero, Sterling D., Abram L. Harris: The Black Worker. The Negro and the Labor Movement. New York: Columbia University Press 1931.
Spiro, Jonathan Peter: Defending the Master Race. Conservation, Eugenics, and the Legacy of Madison Grant. Burlington: University of Vermont Press 2009.
Steffen, Anka: Schlesische Leinwand als Handelsgut im atlantischen Sklavenhandel der frühen Neuzeit. Das Beispiel der Hirschberger Kaufmanns-Societät, in: Themenportal Europäische Geschichte, 2017 (www.europa.clio-online.de/essay/id/fdae-1696).
Stuurman, Siep: François Bernier and the Invention of Racial Classification. In: History Workshop Journal, 50, 2000, 1, S. 1-21.
Sundquist, Eric J.: Strangers in the Land. Blacks, Jews, Post-Holocaust America. Cambridge (Mass.) [et al.]: The Belknap Press of Harvard University Press 2005.
Sussman, Robert Wald: The Myth of Race. The Troubling Persistence of an Unscientific Idea. Cambridge (Mass.) [et al.]: Harvard University Press 2014.
Taguieff, Pierre-André: Die Macht des Vorurteils. Der Rassismus und sein Double. Hamburg: Hamburger Edition 2000.
Takezawa, Yasuko: Translating and Transforming ‚Race'. Early Meiji Period Textbooks. In: Japanese Studies, 35, 2015, 1, S. 5-21.
Tate, Shirley Anne, Ian Law: Caribbean racisms. Connections and complexities in the racialization of the Caribbean region. Basingstoke: Palgrave MacMillan 2015.
Taylor, Gary: Buying Whiteness. Race, Culture, and Identity from Columbus to Hip-Hop. New York [et al.]: Palgrave Macmillan 2005.
Telles, Edward E. and the Project on Ethnicity and Race in Latin America: Pigmentocracies. Ethnicity, Race, and Color in Latin America. Chapel Hill: University of North Carolina Press 2014.
Teuscher, Simon: Flesh and Blood in the Treatises on the Arbor Consanguinitatis (Thirteenth to Sixteenth Centuries). In: Blood and Kinship. Matter for Metaphor from Ancient Rome to the Present, hrsg. v. Christopher H. Johnson, Bernhard Jussen, David Warren Sabean, Simon Teuscher. New York [et al.]: Berghahn 2013, S. 83-104.
The Race Concept. Results of an Inquiry. Paris: Unesco 1952.
Tholozan, Olivier: Henri de Boulainvilliers. L'anti-absolutisme aristocratique légitimé par l'histoire. Aix-en-Provence [et al.]: Presses universitaires d'Aix-Marseille 1999.
Thorat, Shukadeo, Umakant (Hrsg.): Caste, Race and Discrimination. Discourses in International Context. Jaipur [et al.]: Rawat Publications 2004.
Thornton, John K.: The Kongolese Saint Anthony. Dona Beatriz Kimpa Vita and the Antonian Movement, 1684–1706. Cambridge [et al.]: Cambridge University Press 1998.
Trachtenberg, Joshua: The Devil and the Jews. The Medieval Conception of the Jew and Its Relation to Modern Antisemitism. Philadelphia: Jewish Publication Society 1983.
van Wyk Smith, Malvern: The First Ethiopians. The Image of Africa and Africans in the Early Mediterranean World. Johannesburg: Wits University Press 2009.
Vasconcelos, José: The Cosmic Race. La raza cósmica. Baltimore [et al.]: Johns Hopkins University Press 1997 [1. Aufl. 1925].

doi.org/10.35468/6008-03

Vaughan, Alden T.: From White Man to Redskin. Changing Anglo-American Perceptions of the American Indian. In: Roots of American Racism. Essays on the Colonial Experience. New York [et al.]: Oxford University Press 1995, S. 3-33.
Vidal Doval, Rosa: Misera Hispania. Jews and Conversos in Alonso de Espina's Fortalitium Fidei. Oxford: Society for the Study of Medieval Languages and Literature 2013.
Vogt, Joseph: Alphabet für Freie und Sklaven. Zum sozialen Aspekt des antiken Elementarunterrichts. In: Rheinisches Museum für Philologie, Neue Folge, 116, 1973, 2, S. 129-142.
von Rath, Anna, Lucy Gasser: Race ≠ Rasse. 10 schwierig zu übersetzende Begriffe in Bezug auf Race (https://www.goethe.de/prj/one/de/aco/art/22106961.html).
Walker Bynum, Caroline: The Blood of Christ in the Later Middle Ages. In: Church History, 71, 2002, 4, S. 685-714.
Walser, Jörg: Verbrecher mit niedrig-fliehender Stirn. Studenten protestieren erneut gegen umstrittenen Prof für Humanbioloogie. In: taz, 31. Januar 1997.
Weber, Klaus: Deutschland, der atlantische Sklavenhandel und die Plantagenwirtschaft der Neuen Welt (15. Bis 19. Jahrhundert). In: Journal of Modern European History – Zeitschrift für moderne europäische Geschichte – Revue d'histoire européenne contemporaine, 7, 2009, 1, S. 37-67.
Weber, Klaus: Geography, Early Modern Colonialism and Central Europe's Atlantic Trade. In: European Review, 26, 2018, 3, S. 410-420.
Weiner, Michael: Discourses of Race, Nation and Empire in pre-1945 Japan. In: Ethnic and Racial Studies, 18, 1995, 3, S. 433-456.
Weinert, Hans: Kreuzungsmöglichkeiten zwischen Affe und Mensch. In: Voksaufartung, Erbkunde, Eheberatung, 4, 1929, S. 219-222.
Weingart, Peter, Jürgen Kroll, Kurt Bayertz: Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland. Frankfurt: Suhrkamp 1992.
Wolfe, Patrick: Traces of History. Elementary Structures of Race. London [et al.]: Verso 2016.
Wolff, Philippe: The 1391 Pogrom in Spain. Social Crisis or Not? In: Past & Present, 50, 1971, S. 4-18.
Yamashiro, Jane H.: The Social Construction of Race and Minorities in Japan. In: Social Compass, 7, 2013, 2, S. 147-161.
Yen, Hsiao-Pei: Evolutionary Asiacentrism, Peking Man, and the Origins of Sinocentric Ethno-Nationalism. In: Journal of the History of Biology, 47, 2014, 4, S. 585-625.
Young, Louise: Rethinking Race for Manchuko. Self and Other in the Colonial Context. In: The Construction of Racial Identities in China and Japan, hrsg. v. Frank Dikötter. London: Hurst & Company 1997, S. 158-176.
Zorgdrager, Nellejet: Linnaeus as Ethnographer of Sami Culture. In: TijdSchrift voor Skandinavistiek, 29, 2008, 1-2, S. 45-76.

Autorenangaben

Hund, Wulf D., Dr. phil.,
Prof. (i.R.) für Soziologie am Fachbereich Sozialökonomie
der Universität Hamburg.
Arbeitsschwerpunkt: Rassismusforschung.
Kontakt: Wulf-Dietmar.Hund@uni-hamburg.de

doi.org/10.35468/6008-03

Peggy H. Breitenstein

Zwischen Vernunftkritik und Völkerschau. Kants Überlegungen zu Begriff und Theorie der Rasse und der Umgang mit ihnen im philosophischen Fachdiskurs

„Die These der rassistischen Ideologie sehen die Gutachter durch den Vergleich mit Äußerungen etwa aus dem ‚Ewigen Frieden' als widerlegbar an."[1] Mit dieser knappen Absage musste sich Alex Sutter Ende der 1980er Jahre begnügen, nachdem die Herausgeber des renommierten Fachjournals „Kant-Studien" sich gegen eine Publikation seines Aufsatzes „Kant und die ‚Wilden'. Zum impliziten Rassismus in der Geschichtsphilosophie Kants" entschieden hatten.[2]

Doch weder in gestischer noch argumentativer Hinsicht ist diese Zurückweisung eine Ausnahme. Vielmehr kann sie als exemplarisch angesehen werden: Etablierte Kant-Forscher*innen schmettern die Kritik an einem philosophischen Klassiker kurzerhand ab, ohne es für angebracht zu halten, deren Begründung oder ihre eigene Position zur Diskussion zu stellen. Zwar wird nicht – wie dann ein Jahr später von einem der Herausgeber – geradewegs bestritten, dass sich in den Schriften Kants Äußerungen finden können, die als „rassistisch" bezeichnet zu werden verdienen[3]. Damit sind – und so soll der Ausdruck „rassistische Äußerungen" auch im Folgenden gebraucht werden – Formulierungen gemeint, die (r1) ent- oder herabwürdigend sind gegenüber Menschen, indem sie ihnen (r2) bestimmte defizitäre (kognitive, moralische, habituelle) Eigenschaften zuschreiben, die sie (r3) als Angehörige einer bestimmten Menschengruppe oder Rasse teilen, denen sie (r4) aufgrund spezifischer sicht- oder unsichtbarer, biologischer, sozialer oder kultureller Merkmale zugerechnet werden.[4] Aber es wird behauptet, dass bestimmte Teile

1 A. Suttner: Kant und die „Wilden". Zum impliziten Rassismus in der kantischen Geschichtsphilosophie, S. 259.

2 Dass der Aufsatz 1989 dennoch erscheinen konnte, verdankt sich der Philosophiezeitschrift *prima philosophia*, deren Erscheinen allerdings inzwischen eingestellt wurde. So konnte er zum Zeugnis eines vergeblichen Versuchs werden, deutschsprachige Kant-Expert*innen zur Thematisierung und Diskussion rassistischer Passagen in den Werken des großen Aufklärers anzuregen.

3 Vgl. R. Malter: Der Rassebegriff in Kants Anthropologie, S. 121f.

4 Die damit vorgeschlagene Begriffsbestimmung knüpft an gängige Definitionen des Rassismus als Ideologie (nach Robert Miles) sowie als Apparat (nach Mark Terkessidis) an, ist dabei aber auf Äußerungen bzw. Aussagen fokussiert, weil solche hier zur Diskussion stehen. Dabei sind explizite Wertungen (r1 und r2) wichtig, während ein substantieller biologischer Rassebegriff nicht notwen-

doi.org/10.35468/6008-04

oder auch Gehalte des ‚Corpus Kantianum' solchen Äußerungen widersprechen und dass sie aussagekräftiger sind oder sie korrigieren oder aufwiegen könnten. Damit ließe sich der Fall – so wird suggeriert – erledigen: Erläuterungen oder gar detailliertere Begründungen sind überflüssig.

Allerdings: Gegenwärtig dürfte eine solche Verweigerung auch innerhalb des Fachdiskurses nicht (mehr) so einfach möglich sein – selbst dann nicht, wenn Rassismusvorwürfe nahezu unbestrittene Klassiker wie Kant betreffen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sich inzwischen – nicht zuletzt unter Einfluss der sich neu etablierenden *Postcolonial Studies* sowie der *Critical Race Theory*[5] – auch in der akademischen Philosophie eine breitere, mehrstimmige und auch kontroverse Debatte über das rassistische und kolonialistische Erbe in den Schriften des großen Aufklärers entzünden konnte. Dafür jedoch, dass diese Diskussion weder – wie in den 1980er und 90er Jahren[6] – unsichtbar noch bloßes innerakademisches Geplänkel bleiben konnte, haben (erst) wirksame Anstöße von außen gesorgt: Ohne soziale Bewegungen wie *Black Lives Matter*, ohne die zahlreichen Denkmalstürze, ohne die hitzigen Debatten in Feuilletons und sozialen Medien wäre es kaum dazu gekommen, dass inzwischen viele Menschen innerhalb wie außerhalb der Academia über rassistische Auslassungen Kants sowie anderer Koryphäen der europäischen Philosophiegeschichtsschreibung informiert sind und sich darüber eigene Meinungen bilden können. Es waren diese politischen Initiativen sowie öffentlichen Debatten, die auch die akademische Philosophie erneut zu einem prüfenden Blick auf ihren Kanon nötigten und zu einer offenen Diskussion der Frage, welche Beiträge ihre Helden im Rahmen einer auch kolonialistisch, antisemitisch und sexistisch kontaminierten Geschichte geleistet haben.

---

dig ist. Die soziologischen Rassismus-Definitionen von Miles und Terkessidis umfassen drei Komponenten: (1) Rassifizierung (d.i. eine Rassenkonstruktion, die auf heterogenen Elementen beruhen kann, z. B. sichtbare bzw. unsichtbare morpho-physiologische oder soziologische Kennzeichen (Sprachen, Gewohnheiten), symbolische (kulturelle, religiöse Verhaltensweisen etc.) oder imaginäre Kennzeichen (z. B. Vorstellungen okkulter Kräfte etc.), deren Funktion bzw. Effekt aber in jedem Falle darin besteht, eine Gruppe als quasi-natürliche Gruppe zu identifizieren (Naturalisierung); (2) eine entsprechende Ausgrenzungspraxis und (3) differenzierende Macht (zur Erzeugung oder Festigung etablierter Herrschaftsverhältnisse, die den Zugang zu materiellen und sozialen Ressourcen entsprechend der Rassenkonstruktionen regeln); vgl. Terkessidis: Die Banalität des Rassismus, S. 98ff.; siehe auch Miles: Racism, S. 87-113; Terkessidis: Psychologie des Rassismus, S. 67-82.

5 Vgl. N. Dhawan: Affirmative Sabotage oft he Master's Tool; K. Lepold & M. Martinez Mateo: Critical Philoophy of Race.

6 Kants Arbeiten zur Anthropologie (und auch zur Physischen Geographie), in denen sich viele seiner rassistischen Äußerungen finden, wurden bis Ende des 20. Jahrhunderts weder in der deutsch- noch in der englischsprachigen Kantforschung ernst genommen und rezipiert (vgl. Brandt: Kritischer Kommentar zu Kants „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht" (1798), S. 7; McCarthy: Rassismus, Imperialismus und die Idee menschlicher Entwicklung, S. 78). Das trifft auch auf die kleineren Schriften zur Rassetheorie zu. Einzelne Arbeiten, die das dennoch versuchten, wurden trotz ihrer Relevanz nicht wahrgenommen. Das betrifft u. a. Moebus: Bemerkungen zu Kants Anthropologie und physischer Geographie, aber auch Firla: Untersuchungen zum Verhältnis von Anthropologie und Moralphilosophie bei Kant, deren Dissertation immerhin in den Kant-Studien besprochen wurde.

doi.org/10.35468/6008-04

Ob dieser Ball im Spiel gehalten wird, der Anstoß mithin das Potential hat, langfristig die Haltungen zu ändern, mit denen solche Debatten bisher geführt, zumeist jedoch verweigert wurden, ist noch nicht ausgemacht, sondern liegt maßgeblich in der Hand gegenwärtiger Forschender und Lehrender selbst. In jedem Fall spricht es für die Relevanz der häufig nur programmatisch verkündeten Forderung nach einer Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Universität, dass es den öffentlichen Diskussionen um rassistische und kolonialistische Erblasten im philosophischen Kanon gelungen ist, den akademischen Betrieb gegen sein eigenes Bestreben nach Abdichtung und Beharren in Selbstgenügsamkeit zu irritieren. Denn diese Irritation dürfte nicht zuletzt auch zu den kritischen sowie selbstkritischen Ansprüchen philosophischer Theorien (nicht zuletzt der Kantischen) besser passen, als die ewiggleiche autoritär-professorale Pose der Abweisung, die sich gern auch als „Wissenschaftsfreiheit" tarnt.

Die Relevanz dieser Irritation noch einmal an jüngeren Diskussionen um Rassismus bei Kant vor Augen zu führen, ist ein Ziel des vorliegenden Beitrags. Diese Diskussionen können jedoch auch darüber hinaus aufschlussreich sein: So lassen sich etwa bei genauerer Untersuchung des bisherigen Umgangs mit problematischen Passagen in Schriften Kants im Fachdiskurs Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten erkennen, in denen selbst teils offen, teils verdeckt rassisch-diskriminierende Praktiken reproduziert werden. Damit zeigen sich an den Diskussionen selbst hartnäckige Widerstände und Schwierigkeiten, die verhindern, dass rassistische Denk- und Wahrnehmungsmuster angemessen komplex und wirksam bekämpft werden können. Vorbilder, geschweige denn bewährte Anleitungen, die einer entsprechenden rassismuskritischen Bildungsarbeit als Orientierungen dienen könnten, gibt es bisher nicht oder kaum.[7]

Die folgenden Darlegungen sind daher lediglich als erste Versuche zu verstehen, unter besonderer Berücksichtigung reduktionistischer Argumente in bisherigen Debatten um Rassismus bei Kant, wichtige Facetten und Dimensionen eines solchen differenzierten Umgangs wenigstens anzudeuten. Zu diesem Zweck wird in einem *ersten Schritt* noch einmal sehr knapp und weitgehend unter Verzicht auf umfängliche Wiedergabe inzwischen hinlänglich bekannter rassistischer Passagen an Schlüsseltexte erinnert, die Kant selbst dezidiert als Beiträge zum „Diskurs der Aufklärung" über Menschenrassen und Rassebegriff veröffentlichte (I). Dabei handelt es sich insgesamt gesehen um Überlegungen mit recht unterschiedlichen Ausrichtungen und Ansprüchen. Dies zu beachten scheint wichtig, wenn – wie

7 Erste Vorschläge dazu wurden am Arbeitsbereich Praktische Philosophie an der Universität Jena erarbeitet und finden sich öffentlich zugänglich über die Webseite „Wie umgehen mit Rassismus, Sexismus, Antisemitismus in klassischen Werken der Philosophie" (https://wieumgehenmitrsa.uni-jena.de/). Ein Modellversuch zum Umgang mit Antisemitismus am Bsp. des bekennenden Kantianers J.F.Fries zeigt die komplexe Webseite „Erinnern.Gestalten" (https://erinnern-gestalten.uni-jena.de/).

doi.org/10.35468/6008-04

allseits und häufig gefordert – mit Kant über Kant hinausgedacht werden soll, d. h., wenn das in seinen Überlegungen entwickelte analytische Potential auf seine eigenen rassistischen Bemerkungen und Theoreme angewendet werden soll[8].
Ausgerechnet in fachwissenschaftlichen Beiträgen zum Thema aber wird dies und die darauf beruhende selbst-kritische Wirkkraft unterminiert. Das soll in einem *zweiten Schritt* gezeigt werden, in dem im Anschluss an das Eingangszitat noch einmal an inzwischen auch öffentlich verbreitete Argumentationsmuster aus dem Fachdiskurs erinnert wird, die vorderhand der Erklärung oder Rationalisierung, ggf. auch Entschuldigung rassistischer Äußerungen Kants dienen sollen (II). In philosophischer Hinsicht problematisch erscheinen diese Argumentationen nicht nur, weil sie das selbstkritische Potential eines an Kant orientierten Philosophierens unterlaufen, sondern weil sie in ihrer Konsequenz zur Verharmlosung und auch Verdeckung rassistischer Denk- und Wahrnehmungsmuster beitragen können. Insofern gehören sie – das sei hier provozierend deutlich ausgesprochen – zu den wirksamen Ursachen dafür, dass rassistische Strukturen weiterhin reproduziert werden und wir in deren Aufhebung nicht oder nur mühsam vorankommen. Ein Weg entsprechende Hindernisse abzubauen, könnte nun gerade darin bestehen, die Vielseitigkeit oder auch Widersprüchlichkeit innerhalb der Kantischen Schriften selbst offen zu thematisieren, sie vor allem zur Diskussion zu stellen und derartige Diskussionen wiederum als feste Bestandteile in universitäre und schulische Lehre sowie Curricula zu integrieren. Ein zukunftsfähiges Lernziel könnte dabei auch darin bestehen, Spannungen auszuhalten und die Vielfalt von Perspektiven sowie verschiedener Positionen tatsächlich einzuholen und zuzulassen. Einen möglichen ersten Schritt schlägt der *dritte Abschnitt* vor, in dem an die Ambivalenz bzw. Offenheit zentraler normativer Konzepte Kants erinnert und für deren Irreduzibilität argumentiert wird (III). Gemeint sind hier gerade auch Konzepte wie Würde, Vernunft und Autonomie (bzw. würdig, vernünftig, autonom), die häufig in einem bloß deskriptiven Sinne, also quasi als „Eigenschaftsworte" verstanden werden. Dadurch aber droht ausgerechnet das kritische Potential verloren zu gehen, auf das sich berufen kann, wer begründet gegen die verbale, handelnde oder institutionelle Herabwürdigung von Menschen argumentieren und vorgehen will. Dies soll *abschließend* wenigstens angedeutet werden, indem zum einen Kants Überlegungen zum Rassebegriff auf aktuelle Debatten bezogen werden, zum anderen seine rassistischen Äußerungen im Lichte seiner eigenen Maßstäbe geprüft werden (IV). Eine Pointe des vorliegenden Beitrags besteht somit letztlich in dem Vorschlag, dass Kant uns ein kritisches Instrumentarium an die Hand gibt, mit dem sich sowohl Rassetheorien als auch rassistische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster radikal kritisieren und daher überwinden lassen. Sofern das überzeugt, zeigt sich genau darin ein aufklärerisches und

8 Vgl. N. Dhawan: Affirmative Sabotage of the Master's Tools.

doi.org/10.35468/6008-04

zugleich emanzipatorisches Potential, mit dem begründet werden kann, dass die Lektüre Kants – auch die seiner problematischen rassistischen Auslassungen sowie seine Reflexionen zum Konzept der Rasse – für uns und unser Rassismus-Problem wichtig bleibt. Gerade deshalb sollten sie nicht weiter aus dem Kanon ausgeschlossen oder marginalisiert, sondern fest in die schulische und universitäre Lehre sowie in die politische Bildungsarbeit integriert werden.

1 Zwischen Empirie und Wissenschaftstheorie: Kants rassetheoretische Überlegungen

Kant gilt als einer der ersten deutschsprachigen Vertreter einer wissenschaftlichen Rassekonzeption[9], zuweilen auch als Begründer des wissenschaftlichen Rassismus und einer Rassetheorie[10]. Verschiedene diskurs- und geschichtswissenschaftliche Arbeiten belegen zudem, dass seine Arbeiten maßgeblich dazu beigetragen haben, das Konzept unter deutschsprachigen Intellektuellen zu verbreiten und populär zu machen[11].

Zudem zeigen zahlreiche Notizen, Vorlesungsmanuskripte und verstreute Bemerkungen in publizierten Texten, dass Kant sich über Jahrzehnte hinweg mit dem Thema „Rasse" beschäftigte, daran also offensichtlich ein besonderes Interesse hatte. Auch von ihm selbst veröffentlichte, also explizit als Beiträge zum teils wissenschaftlichen, teils aufklärenden Diskurs verfasste kleinere Arbeiten gingen daraus hervor, worunter die bekanntesten sind: Der 1775 als Vorlesungsankündigung, 1777 in einer populärphilosophischen Textsammlung veröffentlichte Beitrag „Von den verschiedenen Racen der Menschen" (AA II, S. 427-443)[12], der 1785 in der als Organ der Aufklärung bekannten Berlinischen Monatsschrift publizierten Aufsatz „Bestimmung des Begriffs einer Menschenrace" (AA VIII, S. 91-100) und die als Reaktion auf Georg Forsters Kritik 1788 abgedruckte Schrift „Über den Gebrauch teleologischer Prinzipien in der Philosophie" (AA VIII, S. 160-182). Vor allem – aber nicht nur – um diese von Kant selbst publizierten Beiträge soll es hier gehen.

9 Vgl. W. Conze & A. Sommer: Art. Rasse, S. 147; vgl. G. Hentges: Schattenseite der Aufklärung: Die Darstellung von Juden und „Wilden" in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts, S. 209; vgl. G. Hentges: Die Erfindung der ‚Rasse' um 1800 – Klima, Säfte und Phlogiston in der Rassentheorie Immanuel Kants, S. 49; vgl. R. Bernasconi: Kant as an Unfamiliar Source of Racism; vgl. S. Eigen & M. Larrimore: The German Invention of Race.

10 Vgl. M. Larrimore: Antinomies of Race: Diversity and Destiny in Kant, S. 346; vgl. K. Herb: Unter Bleichgesichtern, S. 386f.

11 Vgl. S. Arndt: Rassismus begreifen, S. 163.

12 Kants Schriften werden hier und im Folgenden der Konvention gemäß zitiert nach Kant, I.: Gesammelte Schriften. Bd. 1–22 hg. v. Preussische Akademie der Wissenschaften. Berlin 1900ff. (jeweils mit Sigle AA, Bd.-Nr. und Seitenzahlen).

doi.org/10.35468/6008-04

Allerdings verfolgt Kant in ihnen – teilweise auch parallel – verschiedene Ziele: 1775 führt er zum Zwecke eines „nützlichen akademischen Unterricht[s]“, der zugleich „Weltkenntniß“ vermitteln und „für das Leben brauchbar“ sein soll (AA II, S. 443), in den Begriff (Realbegriff) der Rasse ein und entwickelt unter Rückgriff auf teilweise zweifelhaftes empirisches Material (v. a. Berichte Reisender und Naturforscher aus kolonisierten Gebieten) Grundzüge einer eigenen Theorie, genauer Naturgeschichte menschlicher Rassen. 1785 bietet er weitere begriffliche Präzisierungen, die wiederum an ihm vorliegenden Materialen illustriert werden. 1788 schließlich formuliert er in engem Bezug zur *Kritik der teleologischen Urteilskraft*, dem zweiten Teil seiner *Kritik der Urteilskraft*, grundlegende begriffslogische und methodologische Reflexionen, in denen er darlegt, welchen Status und Erklärungswert das Konzept „Rasse“ im Rahmen einer Naturerkenntnis überhaupt beanspruchen und rechtfertigen kann.

Alles in allem nimmt Kant für sich (a1) in Anspruch, erstmals überhaupt einen wissenschaftlich tragfähigen Rassebegriff formuliert und begründet zu haben (vgl. AA VIII, 91). Zu diesem Zweck analysiert er Kriterien, die in seinen Augen notwendigerweise erfüllt sein müssen, damit in einem präzisen Sinne von „Menschenrassen“ gesprochen werden kann. Genauer definiert er „Menschrasse“ als Verschiedenheit, scil. „Abartung (*progenies classifica*)“ innerhalb der Menschengattung (AA VIII, 163; vgl. AA II, 430), in der sich „ursprüngliche“ Anlagen (oder Keime) zu „Eigenthümlichkeiten“ ausprägen, die „unausbleiblich erblich“ sind (vgl. AA VIII, 100 und 163). Mit dem Kriterium der „unausbleiblichen Vererbbarkeit“ bestimmter naturgegebener, in diesem Sinne biologischer Anlagen unter Individuen einer „Rasse“ genannten Gruppe von Menschen formuliert er (vorweg) das Prinzip sämtlicher naturalistischer bzw. biologistischer Rassekonzepte und Rassismen, die sich dann im 19. Jahrhundert in den Lebenswissenschaften durchsetzen konnten. Zudem behauptet er, dass es evidente *empirische* Gründe dafür gebe, dass die Hautfarbe eine solche unausbleiblich erbliche Eigentümlichkeit sei und unterstützt damit auch den Rassebegriff des später so genannten „Hautfarbenrassismus“.[13]

Daneben prüft Kant aber auch (a2) den erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretischen Status des Begriffs „Rasse“. Er erklärt ihn in diesem Zusammenhang zu einem Prinzip der Naturgeschichte, das heißt einer teleologischen, nicht klassifikatorischen Naturforschung. Deren Anspruch ist, Natur bzw. einzelne Naturdinge (Ökosysteme, lebende Organismen, Organe etc.) nach dem apriorischen Prinzip der Zweckmäßigkeit zu beschreiben und in ihrer Entwicklung sowie Funktionalität zu erklären, d. h. so, dass ihre jeweilige Gestalt zu ihrer spezifischen Funktion passt und „als ob“ sie dadurch verursacht wurde. Zweckmäßigkeit gilt ihm dabei

13 Sofern Kant in seinen Texten immer auch mit Beispielen arbeitet, d. h. seine begrifflichen und methodologischen Überlegungen durch ihm vorliegende Berichte illustriert, erfüllen diese beschreibenden Äußerungen in jedem Falle die oben genannten Merkmale r3 und r4.

doi.org/10.35468/6008-04

lediglich als regulatives Prinzip einer wissenschaftlichen Naturgeschichte: Es ist mithin kein notwendiges oder konstitutives Prinzip für Erfahrungswissen überhaupt, wie es etwa die reinen Verstandesbegriffe oder Kategorien sind (etwa das Kausalitätsprinzip, das vereinfacht gesprochen besagt, dass zu jedem als Wirkung erfahrenen Ereignis notwendigerweise ein sie verursachendes Ereignis gehört). Dennoch leitet das Prinzip der Zweckmäßigkeit als regulatives Prinzip Beobachtungen, bietet Kriterien der Ordnung und auch Regeln der Erklärung verschiedenster an Natur beobachtbarer Phänomene, vor allem dynamischer Prozesse und Entwicklungen.

Wie in anderen regulativen Ideen (z. B. des Fortschritts oder einer Geschichte in weltbürgerlicher Absicht) drückt sich auch im Zweckmäßigkeitskonzept der Rasse den Kantischen Bestimmungen zufolge eine „apriorische Erkenntnisintention“[14] aus, deren Brauchbarkeit bzw. Erfüllbarkeit jedoch empirisch bedingt bleibt. So lässt es sich erklären, dass Kant einerseits betonen kann, über die Frage, ob es Rassen gebe, „müssen die Beobachtungen, welche die Einheit der Abstammung kenntlich machen, entscheiden“ (AA VIII, 164), und dass er sogar die Hypothese formuliert, es könnte „das Ding [Rasse, PHB] selber überall nicht in der Natur“ sein (AA VIII, 163). Andererseits ist der Rassebegriff für Kant keinesfalls bloße Fiktion oder auch (soziale) Konstruktion. Vielmehr sei er „in der Vernunft eines jeden Beobachters der Natur gar wohl gegründet“ (AA VIII, 163), jedenfalls sofern Beobachtende in der Naturerfahrung nach Zwecken und finalen Ursachen suchen, was unvermeidlich ist, wenn das Aggregat mannigfaltiger empirischer Daten auch als sinnvolles Ganzes gedacht werden soll.

Vor diesem Hintergrund erscheint das Kantische Rassekonzept reflektiert, epistemisch bescheiden und in seinem naturwissenschaftlichen Anspruch harmlos. Aber: Das sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kant auch (a3) eine eigene Rassetheorie formuliert, die er immer wieder auch gegen alternative theoretische Positionen verteidigt. In dieser Theorie geht Kant von der Hypothese einer menschlichen Stammgattung aus (Monogenese), die er in vier Rassen unterteilt: die der Weißen, der Indier, der N. und der Amerikaner, die er wiederum als über die je spezifischen, ursprünglich geographisch zweckmäßig entwickelten, dann unabdingbar erblichen Hautfarben (weiß, gelb, schwarz, kupferfarbig-rot) identifizierbar behauptet (vgl. AA VIII, 93, 98, 168, 172). In verschiedenen Ausführungen unterstellt und begründet Kant zudem teleologisch (funktionalistisch) Übereinstimmungen zwischen dem geographisch bedingten Ursprung der Anlagen und psychologischen Faktoren: Und in diesem Zusammenhang formuliert er neben weitgehend übernommen, scheinbar rein empirischen Beschreibungen auch sozialpsychologische Erklärungen, die keineswegs wert- oder werturteilsfrei, sondern auffällig abwertend sind, was wohl lediglich aufgrund des scheinbar rein

14 B. Dörflinger: Die Einheit der Menschheit als Tiergattung, S. 343.

doi.org/10.35468/6008-04

philosophischen oder naturwissenschaftlichen Interesses Kants leicht und häufig ignoriert wird. Diese Abwertungen oder Herabwürdigungen sollten vor allem im Lichte der Textpassagen nicht bagatellisiert werden, in denen sich dezidiert rassistische Äußerungen, rassifizierende Unterscheidungen und Abwertungen identifizieren lassen. Und solche Stellen, die selbst von überzeugten Kantianer*innen als „brutal" bezeichnet werden[15], finden sich eben auch in den hier vorgestellten Texten.

So beispielsweise nimmt er in „Über den Gebrauch teleologischer Prinzipien in der Philosophie" zustimmend auf eine Beschreibung der „Einwohner von Amerika" aus der Feder des „vorzüglich wichtige[n] Zeuge[n]" Don Ulloa Bezug und behauptet, dass „diese Race, zu schwach für schwere Arbeit, zu gleichgültig für emsige und unfähig zu aller Cultur [ist], wozu sich doch in der Naheit Beispiel und Aufmunterung genug findet, noch tief unter dem N[…] selbst steht, welcher doch die niedrigste unter allen übrigen Stufen einnimmt, die wir als Racenverschiedenheiten genannt haben." (AA VIII, 175f.) In unmittelbarer Nachbarschaft finden sich auch antiziganistische Auslassungen: So beruft sich Kant in der eigenen Argumentation zustimmend auf einen Gegner des Abolitionismus, den er zunächst berichten lässt, „daß unter den vielen tausend freigelassenen N[…], die man in Amerika und in England antrifft, er kein Beispiel kenne, daß irgend einer ein Geschäfte treibe, was man eigentlich Arbeit nennen kann, vielmehr daß sie ein leichtes Handwerk, welches sie vormals als Sklaven zu treiben gezwungen waren, alsbald aufgeben, wenn sie in Freiheit kommen, um dafür Höker, elende Gastwirthe, Livereibediente, auf den Fischzug oder Jagd Ausgehende, mit einem Worte Umtreiber zu werden", um dann mit eigenen Worten zu betonen: „Eben das findet man auch an den Z [rassistische Bezeichnung für Sinti und Roma, PHB] unter uns." (AA VIII, 175)

Diese kleine Auswahl an Zitaten soll genügen, um zu zeigen, dass sich auch in den von Kant selbst publizierten rassetheoretische Schriften rassistische Äußerungen finden, die alle oben angegeben Merkmale (r1 bis r4) erfüllen. Diese Äußerungen werden zudem nicht „weniger" rassistisch, wenn der von Kant ebenfalls herausgestellte regulative oder hypothetische Status des Rassekonzepts berücksichtigt wird. Und so kann in Bezug auf die Kantischen Projekte zwar festgestellt werden: Dass sich die genannten drei Ansprüche (a1 bis a3) analytisch unterscheiden lassen, dass eine rein erkenntnis- oder wissenschaftstheoretische Kritik des Rassebegriffs möglich scheint, aber dass sich in den Schriften Kants selbst wertneutrale philosophische Einsichten von wertenden und entwertenden Äußerungen nicht einfach trennen lassen, sondern vielmehr miteinander verschränkt bleiben oder sich sogar wechselseitig verstärken.

Für die Relevanz der vorgeschlagenen analytischen Unterscheidung spricht jedoch, dass sich nur mit ihr ein kritisches Potential erkennen und entfalten lässt,

15 R. Terra: Hat die kantische Vernunft eine Hautfarbe?, S. 437.

doi.org/10.35468/6008-04

das wir nicht nur auf Kants Schriften, sondern auch auf Verwendungen in gegenwärtigen Diskussionen um das Konzept sowie zur Prüfung unserer eigenen Überzeugungen anwenden können.
Bevor das gezeigt wird, sollen zunächst Grundlinien des Umgangs mit rassistischen Passagen im Fachdiskurs skizziert werden.

2 Zwischen Rationalisierung und Bagatellisierung: Rassismen philosophischer Klassiker im Fachdiskurs

Noch einmal zurück zum Eingangszitat, d. h. zur dezidierten Zurückweisung der zugleich als Denkmalsturzversuch empfundenen Kritik Axel Sutters.[16] Zunächst: Diese Zurückweisung beruht nicht auf dem in Feuilletons wie Fachdiskurs in statistischer Hinsicht dominierenden „Zeitgeist-Argument" (v1), das sich in der uns vertrauten historistischen und zugleich individualisierend-moralistischen Denkungsart wie von selbst zu verstehen scheint.[17] Dieses Argument beruht – wie der Name schon sagt – auf der Unterstellung, es gäbe überhaupt so etwas wie einen „Zeitgeist", in dem Denkende der Vergangenheit gefangen waren und in den sich spätere Forschende hineinversetzen können oder gar sollten. Varianten dieser Argumentation können in verschiedenen Formulierungen Ausdruck finden, beispielsweise in: „Diese Vorurteile (oder Äußerungen oder Wahrnehmungsmuster) muss man historisch verstehen!" oder „Auch X, Y waren halt nur Kinder ihrer Zeit!" oder „X, Y konnte doch noch nicht wissen, dass …".[18] Sofern sich alle Behauptungen über Zeitgeister auf Erfahrungen berufen müssen, letztlich also auf induktiven Schlüssen aus empirischen Daten bzw. Zeugnissen beruhen, sind sie nicht anderes als Verallgemeinerungen und Vermutungen: Von bestimmten Ansichten wird behauptet, sie seien repräsentativ.[19] Die Pointe aber ist, dass sich solche induktiven Verallgemeinerungen bzw. Generalisierungen sehr leicht

16 Dass Hinweise auf rassistische Äußerungen Kants gerade gegenwärtig als „Denkmalstürze" gelesen werden, belegen verschiedene jüngere Statements (u. a. M. Brumlik: Normative Grundlagen der Rassismuskritik und ders.: Immanuel Kant und der Rassismus: Lasst das Denkmal stehen n, M. Willaschek: Kant war ein Rassist); zuweilen ist auch von „Denunziation" oder „Cancel-Culture" die Rede (u. a. O. Boehm: Sie wollen ihn stürzen sehen).

17 Exemplarisch: „Natürlich ist Kant hier Kind seiner Zeit, und seine Äußerungen gehen wohl nicht über das damals unter weißen männlichen Christen übliche Maß an Rassismus, Antijudaismus und Frauenfeindlichkeit hinaus." (M. Willaschek: Kant war ein Rassist).

18 Mehr oder weniger deutlich finden sich alle diese Varianten in folgendem Zitat: „Kant aber standen nicht Himmler, Heydrich oder Hitler vor Augen, sondern er lebte in einem Staat, dessen König sich gern mit dem Urteil über die „verfluchte Menschenrasse" („cette maudite race") zitieren ließ." (V. Gerhardt: Kant ein Rassist? Lest ihn bitte genau).

19 Ohne dass dies als Unterstellung missverstanden werden soll, sei bezüglich solcher Generalisierungen an die skeptischen Worte Fausts an seinen Famulus erinnert: „Was ihr den Geist der Zeiten heißt,/ Das ist im Grund der Herren eigner Geist,/ In dem die Zeiten sich bespiegeln." (Goethe: Faust I, Szene „Nacht".).

doi.org/10.35468/6008-04

entkräften lassen, indem alternative, bestenfalls widerstreitende Ansichten belegt werden, die gehört werden konnten und auch gehört wurden. Was vermeintlich alternativlose Überzeugungen „des Zeitgeistes" im Umgang mit menschlichen oder kulturellen Varietäten, aber auch hinsichtlich des Konzepts der Rasse, der Praxis der Sklaverei oder kolonialistischer Eroberungen angeht: In allen diesen Fragen sind die Stimmen im 18. Jh. durchaus vielfältig. Auch die Positionen, die Kant zur Verfügung standen oder seinen Ansichten explizit widersprachen, waren zahlreich und prominent. Nicht nur gab es dezidierte Gegner der Sklaverei – z. B. Francis Hutcheson, Montesquieu, Condorcet, Diderot[20]. Auch seinen Überlegungen zu Begriff und Theorie der Rasse widersprachen namhafte Philosophen und Naturwissenschaftler (z. B. Blumenbach, Forster, auch Herder und Schiller). Und selbst seinerzeit verbreitete ethnologische Darstellungen außereuropäischer Kulturen, u. a. Reiseberichte und Enzyklopädien (z. B. der berühmte, umfassende „Zedler"), enthielten Berichte über kulturelle, soziale oder religiöse Praktiken, die kein abwertendes Bild zeichnen, wie die Quellen, auf die sich Kant bezog und die er zuweilen sogar „passend" machte[21]. Da sich außerdem konkrete historische Beispiele anführen lassen, die sowohl Kants Darstellungen wie auch der Zeitgeistthese widersprechen – verwiesen werden kann auf die Anerkennung und Würdigung afrikanischer Menschen wie z. B. Wilhelm Anton Amo und Angelo Soliman auch im deutschsprachigen Raum sowie deren dezidiert antirassistischen Bestrebungen[22] –, ist es äußerst verwunderlich, dass sich die Rede von einem „Zeitgeist" überhaupt so hartnäckig halten konnte. Die entsprechende Kritik an der Kant-Forschung jedenfalls wurde bisher weitgehend ignoriert.[23]

Doch obgleich nicht an die Zeitgeist-These, so erinnert die im Eingangszitat ausgedrückte Zurückweisung an eine Reihe anderer, ebenfalls simplifizierender Begründungsmuster, die innerhalb und außerhalb des Fachdiskurses immer wieder begegnen, wenn es um die Entschuldigung offensichtlich rassistischer (oder antisemitischer) Passagen in philosophischen Werken oder Schriften geht.

Diese Muster lassen sich holzschnittartig vereinfacht wie folgt skizzieren:

(v2) Erstaunlich häufig wird die eigene, in jahrzehntelanger Forschung erarbeitete Lesart vorgetragen und als alternativlos unterstellt – wenigstens für Menschen, welche die Quellen selbst einfach nur gründlich genug lesen.[24] Dieses Muster lässt

20 Vgl. U. Bitterli: Die „Wilden" und die „Zivilisierten", S. 367ff.; vgl. A. Eckert: Aufklärung, Sklaverei und Abolition, S. 245.

21 Vgl. M. Firla-Forkl: Philosophie und Ethnographie, bes. S. 70ff.

22 Vgl. I. Diop: Die Kant-Forster-Kontroverse über Menschenrassen als Wendepunkt der europäischen Afrikadiskurse.

23 Sie findet sich u. a. in: M. Firla: Kants Thesen vom „Nationalcharakter" der Afrikaner, seine Quellen und der nicht vorhandene Zeitgeist, S. 13f.

24 In explizitem Bezug auf Kant siehe V. Gerhardt: Kant ein Rassist? Lest ihn bitte genau; M. Wolff: Wer Kant als Rassisten bezeichnet, müsste ihn erst einmal lesen: Wie eine wissenschaftliche Akademie den Aufklärer an den Pranger stellt.

doi.org/10.35468/6008-04

sich etwas plakativ bezeichnen als das „Wer-richtig-liest-weiß-es-besser-Postulat". Andere Zurückweisungen beruhen auf tradierten Kategorisierungen und Evaluierungen bestimmter Disziplinen, Textsorten oder Aussagetypen: (v3) Gegeneinander ab- oder aufgewogen werden etwa Arbeiten zur Geschichtsphilosophie, Pädagogik oder Anthropologie (meist Aufsätze oder Vorlesungen) im Vergleich mit solchen zur Ethik und Rechtsphilosophie (Grundlegungsschriften und Kritische Philosophie). Genauer werden – korrespondierend zum derzeitigen State of the Art – erstere gegenüber letzteren in philosophischer und wissenschaftlicher Hinsicht entwertet, ja sogar als „Unterhaltungsschriften" bezeichnet[25]. Dieses Muster der Entwertung einzelner Texte funktioniert somit über eine „Disqualifizierung bestimmter Disziplinen oder Wissensarten" (v4). Deutlicher noch wird in anderen Beiträgen darauf verwiesen, dass bestimmte Aussagen Kants – wie sie sich z. B. auch in seinen Vorlesungen zur Anthropologie in pragmatischer Hinsicht finden – überhaupt nicht als philosophisch im eigentlichen Sinne anzusehen sind, da sie von vornherein nicht prinzipientheoretisch, sondern anwendungsorientiert oder nur empirisch seien. Mit dieser Unterscheidung zwischen Aussagetypen und ihren Erkenntnisansprüchen kann nicht nur eine Indifferenz des Rassebegriffs Kants gegenüber Fragen seiner praktischen Philosophie behauptet werden[26], sondern es wird zudem als durchaus problematisch herausgestellt, dass Kant selbst – auch in seinen rassetheoretischen Schriften – prinzipientheoretische und bloß hypothetische Aussagen unsauber vermischt[27]. Da letztere jedoch wiederum den Status bloßer Meinungen haben und zuweilen sogar als „empirisch unzureichend fundierte Meinungen" angesehen werden müssen[28], tangieren sie die „eigentliche" Philosophie Kants selbst nicht. Diese Strategie kann mithin als eine „Graduierung nach Wahrheitsanspruch und Erkenntnisquelle" bezeichnet werden, wobei unter der Hand auch auf die traditionelle Unterscheidung zwischen (notwendiger) Vernunft- und (kontingenter) Tatsachenwahrheit rekurriert wird. (v5) Sofern die Ausführungen Kants auf empirische Data angewiesen waren, schließt sich dann auch häufig der Hinweis an, dass er in diesen Arbeiten verschiedene historische Materialien oder Zeugnisse (z. B. auch Reiseberichte) einbinden musste, für deren Auswahl und Güte er letztlich keine Verantwortung trägt[29]. Er war – so impliziert diese „Quellenmängel-These" – auf bestimmte zeitgenössische Studien angewiesen und übernahm dabei auch die in ihnen reproduzierten Vorurteile und Stereotype. (v6) Begleitet werden derartige Unterscheidungen, Qualifizierungen und Erläuterungen häufig auch durch „gutgemeinte" immanent argumentierende Hinweise auf Widersprüchlichkeiten, die Kant hätte vermeiden können, wenn er selbst den

25 Vgl. V. Gerhardt: Kant ein Rassist? Lest ihn bitte genau.
26 Vgl. G. Stiening: „[E]s gibt gar keine verschiedenen Arten von Menschen.", S. 36.
27 B. Dörflinger: Die Einheit der Menschheit als Tiergattung, S. 349f.
28 B. Dörflinger: Universalismus der Verschiedenheit, S. 373.
29 Vgl. R. Terra: Hat die kantische Vernunft eine Hautfarbe?, S. 436f.

doi.org/10.35468/6008-04

Erkenntnisstatus verschiedener Aussagen immer genau genug reflektiert hätte. So wird bspw. festgestellt, dass der sowohl in seiner theoretischen wie auch seiner praktischen Philosophie beanspruchte Universalismus, insbesondere seine universelle Geltung beanspruchende Begründung menschlicher Würde (v. a. in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 1785) in einem letztlich unauflösbaren Widerspruch stehe zu rassistischen Überzeugungen[30], den Kants selbst allerdings im Rahmen seiner Geschichtsphilosophie aufzulösen beansprucht[31]. Das zugrundeliegende „Postulat vom zu vermeidbaren Widerspruch" kann zudem weitere wohlwollende Vermutungen oder auch Spekulationen veranlassen. So wird (v7) häufig auf die Hypothese zurückgegriffen, dass Kant sich letztlich selbst korrigiert hat, sei doch seine späte Kritik an Sklaverei und Kolonialismus (in: *Zum ewigen Frieden*, 1795) ganz offensichtlich nicht vereinbar mit seinen früheren rassistischen Vorurteilen. Diese „Selbstkorrektur-" oder „Second-Thought-These"[32] wird vertreten, obwohl Kant selbst sich auch bei späteren Neuauflagen seiner Schriften nicht explizit von eigenen früheren Ansichten oder von rassifizierenden und rassistischen Äußerungen distanziert hat (sowenig er jemals sexistische oder antisemitische Auslassungen zurücknahm).

Die hier nur recht vereinfacht dargestellten Argumentationsmuster v1 bis v7, die sich angesichts ihrer beabsichtigten oder auch in Kauf genommenen Konsequenzen zugleich als Bagatellisierungs- oder Exkulpationsstrategien beschreiben lassen, dominieren den deutschsprachigen Fachdiskurs noch immer, obgleich keines von ihnen unwidersprochen geblieben ist.[33] Zugleich bestimmen sie bis heute die Vorauswahl der Primärliteratur in Schule wie Studium, ohne dass Lernenden dies transparent gemacht wird. Die oben vereinfacht nachgezeichneten Kategorisierungen, Abwertungen und Ausschlüsse vermeintlich „nicht-philosophischer", problematischer Texte führen zudem dazu, dass selbst Studierende sich mit umstrittenen (rassistischen, sexistischen, antisemitischen) Stellen so wenig beschäftigen, wie überhaupt mit Logiken der Auswahl und Kanonisierung in ihrem Fach. Sie durchschauen in der Regel weder die Kriterien der Kanonbildung, noch die der Ausschließung, noch können sie Bagatellisierungen rassistischer oder in anderer Hinsicht problematischer Passagen in philosophischen Werken erkennen, in Lehre und Forschung kritisieren und sodann auch in selbstkritisch-reflexive Praktiken transformieren.

Vor diesem Hintergrund mag es erklärbar sein, dass Diskussionen etwa um Rassismus, aber auch andere Ausprägungen gruppenbezogener Diskriminierung oder

30 Vgl. M. Willaschek: Kant war ein Rassist.

31 Vgl. T. McCarthy: Rassismus, Imperialismus und die Idee menschlicher Entwicklung, S.76-119, bes. S. 108ff.

32 P. Kleingeld: Kant's Second Thoughts on Race.

33 Als besonders einflussreich gelten E. C. Eze: The Colour of Reason: The Idea of Race in Kant's Anthropology und R. Bernasconi: Kant as an Unfamiliar Source of Racism.

doi.org/10.35468/6008-04

um übersteigerte Chauvinismen oder Nationalismen im philosophischen Kanon bisher je nach politischer Großwetterlage zwar immer wieder kurze, bisweilen lautstarke Konjunkturen erfahren konnte, dass Lernprozesse in dieser Hinsicht aber kaum nachweisbar sind. Auch in Bezug auf Kant kann so einerseits festgestellt werden, dass die Debatte um seinen Rassismus zwar seit den 1980er Jahren immer wieder sporadisch aufflammte und dass es inzwischen zahlreiche einschlägige Arbeiten (Monographien, Sammelbände, Zeitschriftenartikel) zum Thema gibt. In etablierten Philosophiegeschichten, systematischen Überblicken oder Lehrbüchern hingegen wird die Problematik weiterhin nicht erwähnt, entsprechende Texte bzw. Textpassagen oder gar Übungen zur Problematisierung und Reflexion fehlen. Solange jedoch dieses rassistische Erbe, seine Problematik sowie auch die Schwierigkeiten, angemessen mit ihm umzugehen, nicht dauerhaft in Lehre und Unterricht integriert sind und diskutiert werden, werden entsprechende Lernprozesse unterbunden. Das Ideal einer emanzipatorischen und nur dergestalt auch nachhaltigen Überwindung der immer auch diskursiv reproduzierten rassistischen Denk- und Wahrnehmungsmuster bleibt so in weiter Ferne.

Doch nicht nur dieser Umstand der Verhinderung von Lernprozessen spricht für eine Aufnahme in den Unterricht. Wesentlich ist, was in den lautstark geführten Feuilletondebatten untergeht, die in der Regel personenzentriert und insofern moralisierend fragen „War Kant ein Rassist?“[34]: dass mit dem „Rassismus-Problem“ weitaus mehr zur Diskussion steht als einige vermeintlich psychologisch oder historisch erklärbare rassistische Äußerungen in Schriften Immanuel Kants sowie deren Bagatellisierung in Fachdiskursen. In der Tat stehen hier gewichtige Teile unserer philosophischen Tradition mitsamt ihrer nicht eben bescheidenen Ansprüche in Frage – eine Infragestellung, angesichts derer selbst die häufig bemühte Formel von einer „Dialektik der Aufklärung“ versagt. Genauer sogar: Gerade (auch) diese vertraute Formel verdeckt, dass Rassismus, der immer auch mit einer gewaltsamen Beherrschung eines Teils der Menschen über andere verbunden ist, sich mit keiner Vernunft dialektisch vermitteln lässt. Das sollte uns nötigen, erneut über unsere „Rationalität“ nachzudenken, deren Erbe der Rassismus ist. Wir können dessen Wirk- und Überzeugungsmacht nur entlarven und bekämpfen, wenn wir erkennen, auf welche Weise er bis heute „an die Grundmaximen unseres Denkens anschließt, sich ihnen anverwandelt oder sie instrumentalisiert“[35]. Und gerade dabei können wir an Kants kritische Einsichten anschließen.

34 Exemplarisch ist der Schlagabtausch zwischen Willaschek: Kant war ein Rassist, Wolff: Antirassist aus Prinzip und ders.: Wer Kant als Rassisten bezeichnet, müsste ihn erst einmal lesen sowie Gerhardt: Kant ein Rassist? Lest ihn bitte genau; differenzierter dagegen die Standpunkte in: Breitenstein et al. Rassismus und Kolonialismus in der Diskussion

35 C. Geulen: Geschichte des Rassismus, S. 8.

doi.org/10.35468/6008-04

3 Zwischen Universalismus und Partikularismus, Gleichheit und Differenz

Die Relevanz der Kantischen Theorie nicht nur für die Philosophie im engeren Sinne, sondern auch für juristische Begründungsfragen oder für politische oder pädagogische Praktiken und Institutionen, ist sicherlich unumstritten. Gerade das aber macht den Vorwurf oder den Verdacht, es gäbe offene oder verdeckte rassistische Äußerungen in seinen Schriften, um so brisanter. Das wäre sicherlich anders, wenn er – wie einige andere Denker*innen, bei denen dieser Vorwurf im Raum steht – nur als Randfigur der Philosophiegeschichte wahrgenommen werden könnte. Gerade weil Kant jedoch so unbestritten zum Kanon gehört und seine Schriften aus dem schulischen wie universitären Philosophie- und Ethikunterricht nicht wegzudenken sind, müssen entsprechende Vorwürfe sowohl im Kreise der direkt Betroffenen, wie auch im Kreise philosophisch interessierter und forschender Menschen ernsthafte Irritationen oder auch Empörung auslösen.

Angesichts dieser geradezu zweifellosen Klassizität scheint jede spontane, kurzschlüssige Verbannung Kants aus den Lektürelisten wenig sinnvoll. Da sich jedoch auch ein fortgesetztes Bagatellisieren der inkriminierten Passagen verbietet, scheint nur ein Weg offen: dass sowohl die bisher gelesenen als auch die bisher ausgeschlossenen oder marginalisierten Schriften im Schulunterricht und im Studium kritisch gelesen, reflektiert und diskutiert werden. Nur so können die spezifischen Spannungen innerhalb der Kantischen Theorie in den Blick genommen werden, die im Zusammenhang mit rassistischen Äußerungen unüberwindbar scheinen und die oben im Rahmen der Verteidigungsmuster v4 sowie v6 bereits angedeutet wurden. Gemeint sind insbesondere die Spannungen zwischen einem sog. „Universalismus" (Konzept der Menschheit bzw. menschlicher Würde) und dem Partikularismus (rassische, kulturelle, zivilisatorische Differenz und Hierarchisierung) sowie zwischen Beschreibungen bestehender Praktiken (Sein) und Forderungen, die entweder ein ethisches Sollen formulieren (Kategorischer Imperativ als Forderung, die je eigene Maxime solle als allgemeines Gesetz taugen) oder rechtliche Normensysteme und damit einen herzustellenden Zustand (Ideal oder regulative Idee) postulieren.

In philosophischer Hinsicht reichen diese Art Spannungen ohnehin über Kant hinaus und können vielleicht sogar als spezifisch philosophische angesehen werden. Jedenfalls prägen sie philosophische Diskurse seit der Antike und spielen seit der Aufklärung darüber hinaus eine evidente politische Rolle.

Auch in der ihm zugesprochenen Rolle als herausragender Vertreter der europäischen Aufklärung gilt Kant als Begründer eines universell geltenden Vernunftprinzips, auf das sich bis heute viele Instanzen und Repräsentanten berufen, wenn sie den Anspruch zu rechtfertigen versuchen, dass allen Menschen das gleiche Recht auf gleiche Würde und deren Unantastbarkeit zusteht. Kant gilt in weiten

doi.org/10.35468/6008-04

Teilen der Rezeption sogar als der erste Philosoph, der dieses gleiche Recht aller Menschen auf Anerkennung ihrer unverletzbaren Würde in überzeugender Weise vernunftphilosophisch begründet hat, sodass sowohl überkommene theistische als auch naturrechtliche Legitimationsmuster späterhin überflüssig werden konnten.[36] Angesichts der genannten Spannungen wird allerdings bis heute kontrovers diskutiert, ob es in der Natur der Probleme selbst liegt oder aber eine Schwäche der begründungstheoretischen rechts- und moralphilosophischen Schriften Kants ist, dass sie zwar eine normative Theorie enthalten, die begründen mag, dass alle Menschen dieses gleiche Recht auf Würde und ihren Schutz haben *sollen*, dass sie jedoch letztlich unbestimmt lassen, wer genau legitimiert ist, daraus einen konkreten Anspruch zu formulieren, wie genau das geschehen könnte und gegenüber wem und unter welchen Umständen? Selbst hinsichtlich der von Kant nahegelegten Kriterien besteht keine Einigkeit: Ist beispielsweise der Anspruch gleicher Würde damit verbunden, dass Menschen Vernunftwesen oder mit einer entsprechende Vernunftfähigkeit ausgestattet *sind* oder dass sie diese realisieren *können* oder dass sie *sowohl sich selbst* als autonome Vernunftwesen *verstehen* als auch *einander wechselseitig als solche anerkennen?*[37]

Umstritten sind somit eine ganze Reihe von Antworten auf Anschlussfragen. Und sofern es in ihnen darum geht zu sagen, was mit „Menschheit" oder „Gattungswesen Mensch" eigentlich gemeint ist bzw. worin die unveräußerliche Würde gründet, haben diese Antworten wiederum direkten Einfluss auf die Frage nach dem Umgang mit Rassismus. Spricht also Kant dem Menschen Würde zu als Mitglied der menschlichen Spezies? Und sofern er das tut: Ist dann die menschliche Spezies gemeint als biologische Gattung oder als Oberbegriff für Menschen als noumenale Vernunftwesen? Sodann: als Wesen, das Vernunftfähigkeit realisieren kann oder als Wesen, das als autonome Person seine Vernunftfähigkeit tatsächlich realisiert?

In seiner moralphilosophischen Grundlegungsschrift, der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* bindet Kant seinen Würdebegriff explizit an das Vermögen, Freiheit als Autonomie realisieren zu können. Mit „Autonomie" wiederum meint er nicht lediglich „Selbstbestimmung" in einem vagen Sinne etwa einer selbstbestimmten Lebensführung, sondern im engen (und strengen) Sinne als Selbstgesetzgebung, mithin als Realisierung einer zwar sinnlich bedingten, jedoch vernünftigen Natur, die sich in personifizierter Gestalt genau den moralischen Gesetzen unterwirft, die sie sich zugleich selbst gibt bzw. sich selbst geben kann (vgl. AA IV, 436)[38]. Dieses Vermögen verleihe Personen im Gegensatz zu Sachen einen unbedingten Wert und verpflichte Personen wechselseitig, diesen unbedingten Wert zu achten.

36 Vgl. P. Kleingeld: On Dealing with Kant's Sexism and Racism, S.3.

37 Siehe dazu die Beiträge in: R. Mosayebi (Hrsg.): Kant und Menschenrechte.

38 Siehe dazu u. a. O. Sensen: Kant on Human Dignity und ders.: Autonomie als Grund der Menschenrechte.

doi.org/10.35468/6008-04

Doch das betrifft lediglich die erfahrungsunabhängige (apriorische) Ebene der Ethik, von der zunächst eine *Metaphysik der Sitten* (als apriorische Theorie mit materialen Setzungen bzw. empirischen Verwirklichungsbedingungen) zu unterscheiden ist. Zudem folgen wir als Menschen Kant zufolge immer schon tatsächlich gültigen moralischen und rechtlichen Normen, die in bestimmten sittlichen und rechtlichen Verhältnisse und auch Institutionen verwirklicht sind. Und das führt zu einem weiteren, hoch umstrittenen Problemfeld, in dem sich moral-, rechts- und geschichtsphilosophische Fragen überschneiden.

Höchst kontrovers diskutiert werden bspw. die Fragen, inwiefern die normativen Setzungen der Kantischen Theorie auf einen begründeten Egalitarismus hinauslaufen oder ob sich mit ihnen nicht auch ein konsequenter Inegalitarismus vertreten lässt. Auch im Fokus dieser Diskussionen steht die bereits genannte Problematik, ob nach Kant die bloße Zugehörigkeit zur menschlichen Gattung genügt, um Menschen (etwa auch Kindern oder Frauen) den Status als autonome Vernunftwesen zuzusprechen, ob also alle Menschen von vornherein, qua Geburt, unabhängig von kontingenten Umständen (Ort, Zeit, Lage, Stand etc.), gleichermaßen als gleiche Vernunftwesen gelten oder ob er hier doch letztlich Graduierungen oder phylo- bzw. ontogenetische Entwicklungsstadien (Unmündigkeit, Kindheit etc.) vorsieht. Während einzelne Stellen aus der *Tugendlehre* der *Metaphysik der Sitten* gegen letzteres sprechen (z. B. die Rede von einer dem Menschen „angeborenen" oder „unverlierbare[n] Würde", AA VI, 420 und 436), legen Passagen aus der *Rechtslehre* der gleichen Schrift Graduierungen nahe, die auf die Faktizität spezifischer sozialer Praktiken und rechtlicher Regelungen zu referieren scheinen: Zwar geht Kant auch hier von einer angeborenen, natürlichen Gleichheit bzw. gleichen Freiheit aller Menschen aus (AA VI, 237), die ‚eigentlich' durch keine der zahlreichen Ungleichheiten aufgehoben werden kann, zu denen es ihm zufolge im Zusammenleben der Menschen kommen müsse (vgl. AA VIII, 114, 116ff.). Diese ursprüngliche gleiche Freiheit ist allerdings nur eine negative: „kraft seiner Menschheit" habe jeder Mensch das Recht auf Freiheit, „sofern sie mit jedes Anderen Freiheit nach einem allgemeinen Gesetz zusammen bestehen kann" (AA VI, 237). Alle sog. *positiven* Freiheiten jedoch können Kant zufolge verbindlich geregelt werden nur durch Gemeinwesen, bürgerliche Verfassungen, positives Recht. Und in diesem Zusammenhang – so macht Kant an zahlreichen Stellen unmissverständlich klar – haben Menschen kein Recht auf Widerstand oder gar Umsturz: selbst dann nicht, wenn herrschendes Recht gewaltsam, unter Verletzung ihrer Würde und Autonomie eingeführt wurde (z. B. durch Kolonisierung, Landnahme, Versklavung) oder wenn es sie an der Realisierung ihrer Autonomie gewaltsam hindert. Das heißt: Einerseits sind Kolonisierung, Landraub oder Versklavung Kant zufolge Unrecht. Andererseits wäre – wo entsprechende Strukturen und Verhältnisse bestehen – jede gewaltsame Aufhebung derselben ebenso illegitim, wie etwa Kompensations- oder Rückgabeforderungen angesichts vergangenen Unrechts.

doi.org/10.35468/6008-04

Ähnlich befremdlich muten Kants Ausführungen zum Staatsbürgerrecht an. In seinen rechtsphilosophischen Schriften unterscheidet er zwischen Staatsangehörigen überhaupt sowie zwischen aktiven Staatsbürgern auf der einen, passiven Staatsgenossen auf der anderen Seite. Das läuft auf die Unterscheidung zweier Ebenen rechtlicher Gleichheit hinaus: Allen Staatsangehörigen steht ein Recht auf gleichen Schutz vor der Willkür anderer zu. Aber nicht alle Staatsangehörigen haben einen Anspruch auf bürgerliche Gleichheit, die sich in der gleichen Beteiligung an der Gesetzgebung und der Bindung der Amtsträger realisiert (AA VI, 237f.). Notwendige Bedingung, aktiver Staatsbürger, d. h. selbständiges Glied der bürgerlichen Gesellschaft zu sein, ist Kant zufolge die (wirtschaftliche) Selbständigkeit. Und davon sind ihm zufolge von vornherein „Frauenzimmer" und Unmündige ausgeschlossen und überhaupt „jedermann, der nicht nach eigenem Betrieb, sondern nach der Verfügung Anderer (außer der des Staats) genöthigt ist, seine Existenz (Nahrung und Schutz) zu erhalten" (AA VI, 314).
Als selbständige Glieder der bürgerlichen Gesellschaft ausgeschlossen sind mithin alle Menschen, die nicht Eigentümer von Produktionsmitteln oder auch Staatsdiener sind.
Dieses Rechtfertigungsmuster sozialer Ungleichheit und politischer Unmündigkeit durchzieht aber nicht nur Kants Rechtsphilosophie, sondern auch seine politische sowie Geschichtsphilosophie. So etwa schreibt Kant in einer bekannten geschichtsphilosophischen Schrift, die im Titel verspricht, in „weltbürgerlicher Absicht" verfasst zu sein, dass man, von der der griechischen Geschichte ausgehend, „einen regelmäßigen Gang der Verbesserung der Staatsverfassung" deutlich erkennen könne, und setzt zugleich wie selbstverständlich hinzu: „in unserem Weltteile (der wahrscheinlicher Weise allen anderen dereinst Gesetze geben wird" (Kant: „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht", AA VIII, 29). Derart arrogante Ansichten und Rechtfertigungen, deren Bewertung als „kulturchauvinistisch" angesichts kolonialistischer Praktiken verharmlosend ist, die damit gerechtfertigt wurden, prägen unübersehbar seine Darstellungen von Menschen, die nicht in europäischen Gemeinwesen bzw. Staaten leben.

All das zeigt, dass sich der Universalismus Kants auf die begründungstheoretische Dimension beschränkt, d. h. auf die Grundlegung der Ethik, ggf. des Rechts. In dieser Dimension untersucht Kant lediglich Fragen der Moralität sowie Legalität überhaupt und zeigt, dass der Geltungsanspruch moralischer und rechtlicher Normen notwendigerweise Universalisierung impliziert. Und das gilt immer und überall und ganz unabhängig davon, wie tatsächliche moralische oder rechtliche Normen zu gewissen Zeiten in bestimmten Gesellschaftsformationen aussehen. Unter Rückgriff auf eine Unterscheidung, die sich in der praktischen, besonders der politischen Philosophie im Anschluss an John Rawls etabliert hat, möchte ich daher folgende Lesart vorschlagen: Kant formuliert eine Idealtheorie mit

doi.org/10.35468/6008-04

universalem Begründungs- bzw. Geltungsanspruch. Zugleich finden sich bei ihm nicht-universale nicht-ideale Theorien (zur Anthropologie, Politik, Geschichte etc.), mit denen sich auch diskriminierende (kolonialistische, sexistische) Praktiken legitimieren lassen und die explizite rassistische Äußerungen enthalten. Ob und wie beide Theorietypen voneinander abhängig sind (z. B. i.S. Begründung vs. Anwendung), ist in der Kantforschung umstritten. Aber ganz gleich, wie sie zueinanderstehen, sind sie analytisch unterscheidbare Theorietypen mit je eigenem Geltungsanspruch und lassen sich daher auch unabhängig voneinander untersuchen, rekonstruieren sowie kritisieren.
Und genau deshalb kann nun abschließend noch die Frage gestellt werden, welche Mittel bzw. Analysewerkzeuge Kant uns an die Hand gibt, um rassistische Denk- und Wahrnehmungsmuster zu erkennen sowie zu kritisieren und was diese Werkzeuge auch in Bezug auf Kant selbst zu Tage fördern.

4 Mit Kant gegen Kant und über ihn hinaus

Im Folgenden sollen lediglich zwei Aspekte im Fokus stehen, mit denen sich rassistische Äußerungen (und Praktiken) analysieren und kritisieren lassen: ein begriffslogisch-methodologischer Aspekt und ein moralphilosophischer.
Wie oben (Abschnitt I) dargelegt, reflektiert und analysiert Kant den Rassebegriff erkenntniskritisch sowie wissenschaftstheoretisch und misst dabei auch seinen Geltungsbereich und -anspruch aus. Zugleich formuliert er im Rahmen eigener, durch ihn selbst als „naturgeschichtlich" charakterisierter Arbeiten rassetheoretische Überlegungen.
Sofern er im Zusammenhang beider Projekte das Konzept „Rasse" durch die Gemeinsamkeit bestimmter Gattungsmerkmale und unausbleibliche Vererbbarkeit spezifischer Ausprägungen unter Individuen spezifischer Gruppen von Menschen bestimmt, kann seine Definition nach heutigem Kenntnisstand als gescheitert angesehen werden: In Anthropologie und Biologie besteht recht lange schon weitestgehend Einigkeit darüber, dass es im menschlichen Erbgut keine Unterschiede gibt, anhand derer sich so etwas wie Rassen feststellen und unterscheiden ließen. So wurde bspw. auch in der inzwischen prominenten Jenaer Erklärung nochmals darauf hingewiesen, dass Rassen Konstrukte sind, die dazu dienen, Menschen zu kategorisieren, zu hierarchisieren, zu unterdrücken, dass sie jedoch nicht Ausgangspunkt einer Ideologie namens „Rassismus" sei, sondern selbst deren Ergebnis.[39] Auch viele der Initiativen, die sich dafür aussprechen, dass der Begriff der Rasse und entsprechende Vorstellungen aus der Alltagssprache, aus Lehrbüchern, Gesetzestexten etc. gestrichen werden sollen, argumentieren so.

39 Vgl. M.S. Fischer et al.: Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung.

doi.org/10.35468/6008-04

Gerade diese Argumente können aber mit Kant auch noch einmal genauer analysiert und kritisiert werden, sodass das kritische Potential der Kantischen Reflexionen zum Tragen kommt. Kant erläutert, dass seine Untersuchungen zum Begriff darauf zielen, allgemeine Begriffsmerkmale, also apriorische Bedingungen zu analysieren, die als gegeben vorausgesetzt werden müssen, um überhaupt sinnvoll von Rassen zu sprechen. Diese Merkmale wiederum – so formuliert er explizit – gehen als regulative Bedingungen entsprechenden Erfahrungen voraus, ermöglichen sie und erlauben entsprechende Ordnungen empirischer Daten.

Kants Reflexionen haben nun mehrere Pointen: (p1) Die gleichen Begriffsmerkmale, die Bedingungen für den Gebrauch des Rassebegriffs sind, müssen auch zugrunde gelegt werden, wenn ausgeschlossen wird, dass sich sinnvoll von „Rassen" sprechen lässt oder dass es Rassen gibt. (p2) Diese Merkmale ermöglichen es zugleich auch, bestimmte Substitute zu erkennen und zu kritisieren, die evtl. prima vista weniger problematisch erscheinen, letztlich aber auf den gleichen begriffslogischen Voraussetzungen beruhen und eventuell ähnliche Funktionen (der Diskriminierung, Hierarchisierung etc.) erfüllen können.

An dieser Stelle ist es interessant, noch einmal in neuere Fachdiskurse und auch die Jenaer Erklärung zu schauen: Dann nämlich wird erkennbar, dass auch eine genetisch begründete Leugnung der Existenz menschlicher Rassen zu kurz greifen könnte, insofern sie diesen Begriff selbst nicht nur voraussetzt (p1), sondern zudem auf der Unterstellung eines substantiellen Konzepts beruht (p2), das per se nicht weniger problematisch sein muss. Denn genau genommen wird die These bzw. Hypothese von der Existenz verschiedener menschlicher Rassen bestritten durch den Nachweis, dass die genetischen Unterschiede zwischen bspw. afrikanischen Menschen und nichtafrikanischen Menschen und überhaupt zwischen Populationen innerhalb der Menschengattung minimal sind und dass sie innerhalb einzelner geographischer Populationen sehr viel ausgeprägter sein können.[40] Die Rede ist hier also von „Populationen" bzw. von „genetischen Populationen", die allerdings – im Unterschied zu obsoleten Rassekonzepten – keine fixierbaren Wesenheiten unterstellen, sondern Veränderungen im Erbgut zu berücksichtigen erlauben. Problematisch ist jedoch, dass diese Kritik mit dem Verweis auf empirische Evidenzen offene Flanken bietet. Denn: Was wäre, wenn sich tatsächlich durch weitere empirische Forschungen fixe genetische Verschiedenheiten im Erbgut der Menschen feststellen ließen? Drohte dann nicht die Rückkehr eines verwandelten Rassebegriffs, mit dem sich auch gruppenspezifische Unterschiede in Verhalten oder körperliche Reaktionen (z. B. auf bestimmte Medikamente) essentialisieren und schlimmstenfalls weltanschaulich-ideologisch instrumentalisieren lassen? Mit Hilfe der Kantischen Kritik und Analyse des Begriffs können wir erkennen, dass diese Gefahr droht, solange wir Begriffe nicht konsequent als

40 Vgl. M.S. Fischer et al.: Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen, S. 20.

doi.org/10.35468/6008-04

heuristische Mittel oder Konstrukte betrachten, mit deren Hilfe Menschen als endliche Wesen ihre Erfahrungen einordnen, strukturieren, systematisieren und dabei zugleich auch bewerten und hierarchisieren. Das heißt: Sofern uns empirische Daten als Begründungen für den Gebrauch spezifischer Begriffe oder Unterscheidungen – z. B. also des Rassebegriffs und rassifizierender Differenzen bzw. diverser essentialisierender oder naturalisierender Substitute – genügen, werden wir sie nicht konsequent aufheben können.

Somit bleibt nur der Weg über praktische Entscheidungen und Normierungen, das heißt die Forderung, Menschen *sollen* nicht auf Grundlage fixer biologischer (phänotypischer oder genetischer) Merkmale unterschieden oder auf ähnlicher naturalistischer Grundlage kategorisiert und evaluiert werden (r1 und 2) und deren konsequente Durchsetzung. Dass auch eine solche Forderung einer Begründung bedarf, versteht sich von selbst. Dass sie sich sogar bei Kant selbst finden lässt – in der 1797 publizierten Tugendlehre seiner *Metaphysik der Sitten* – mag überraschen. Vorweg: Während das Ziel Kants in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* die „Aufsuchung und Festsetzung des obersten Princips der Moralität" (AA VI, 393) ist, enthält die *Metaphysik der Sitten* die Sittengesetze, die „als a priori gegründet und nothwendig eingesehen werden können", d. h. sämtliche rechtliche und ethische Pflichten (AA VI, 215), die sich aus dem Sittengesetz ableiten lassen.

Innerhalb der „Tugendlehre" der *Metaphysik der Sitten* wiederum unterscheidet Kant u. a. zwischen Pflichten des Menschen gegen sich selbst sowie solchen gegen andere und innerhalb letzterer noch einmal zwischen „Tugendpflichten gegen Andere, blos als Menschen" und solchen „gegen andere Menschen aus der ihnen gebührenden Achtung". In diesem Teil macht Kant unmissverständlich klar, dass die „Verhöhnung" anderer Menschen ein „verletzendes Laster" ist, weil es die „Pflicht der Achtung gegen andere Menschen" verletzt (AA VI, 467). Diese Achtung, auf die „jeder Mensch[…] [...] rechtmäßigen Anspruch" hat, einander wechselseitig zu erweisen, sind alle Menschen „verbunden" (AA VI, 462). Besonders aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang seine Erläuterungen zum Laster der „Verhöhnung". Denn sie zeigen nicht nur, dass Kant selbst seine rassistischen Äußerungen als Verhöhnung hätte entlarven können, sondern auch, dass er sie hätte widerrufen müssen, sofern er sie nur seiner eigenen Prüfung unterworfen hätte. „[D]er Hang Andere zum Gelächter blos zu stellen, die Spottsucht, um die Fehler eines Anderen zum unmittelbaren Gegenstande seiner Belustigung zu machen, ist Bosheit [...]. Wirkliche Fehler aber, oder, gleich als ob sie wirklich wären, angedichtete, welche die Person ihrer verdienten Achtung zu berauben abgezweckt sind, dem Gelächter blos zu stellen, und der Hang dazu, die bittere Spottsucht (*spiritus causticus*), hat etwas von teuflischer Freude an sich und ist darum eben eine desto härtere Verletzung der Pflicht der Achtung gegen andere Menschen." (AA VI, 467)

doi.org/10.35468/6008-04

Ich komme abschließend noch einmal zurück auf die eingangs vorgeschlagene Definition für „rassistische Äußerungen", der zufolge von solchen die Rede sein kann, wenn Formulierungen vorliegen, die (r1) ent- oder herabwürdigend sind gegenüber Menschen, indem sie ihnen (r2) bestimmte defizitäre (kognitive, moralische, habituelle) Eigenschaften zuschreiben, die sie (r3) als Angehörige einer Menschengruppe oder Rasse teilen, denen sie (r4) aufgrund spezifischer sicht- oder unsichtbarer, biologischer, sozialer oder kultureller Merkmale zugerechnet werden. Verschiedene Äußerungen Kants erfüllen diese Merkmale und sind in diesem Sinne rassistisch und dies kann auch durch keinerlei andere Ansichten Kants bestritten oder bagatellisiert werden.

Allerdings zeigen Kants eigene Überlegungen, dass sich derartige Äußerungen sowohl mit guten erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Gründen (r3 und 4) als auch aus moralphilosophischen Gründen (r1 und 2) kritisieren lassen.

Die Einsicht in die Güte dieser Gründe ist noch nicht die Aufhebung rassistischer Äußerungen, Denk- und Wahrnehmungsmuster selbst. Aber sie könnte ein auch nachhaltig wirkungsvoller Schritt dahin sein.

Literaturverzeichnis

Arndt, S. (2021). *Rassismus begreifen. Vom Trümmerhaufen der Geschichte zu neuen Wegen*. München: C.H.Beck.

Bernasconi, R. (2002). Kant as an Unfamiliar Source of Racism. In J. K. Ward & T. L. Lott (Hrsg.), *Philosophers on Race. Critical Essays* (S. 145–167). Oxford: Blackwell Publishers.

Bernasconi, R. (2001). Who Invented the Concept of Race? Kant's Role in the Enligthenment Construction of Race. In Ders. (Hrsg.), *Race* (S. 11-36). Malden, Oxford: Blackwell Publishers.

Bitterli, U. (1991). *Die „Wilden" und die „Zivilisierten". Grundzüge einer Geistes- und Kulturgeschichte der europäisch-überseeischen Begegnung*. München: C.H.Beck.

Boehm, O. (2020). Sie wollen ihn stürzen sehen. *Die Zeit* 49 vom 26.11.2020, 57f.

Brandt, R. (1999). *Kritischer Kommentar zu Kants „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (1798) Hamburg: Meiner.

Breitenstein, P. H., Dübgen, F., James, D., Knappik, F., Kleingeld, P., Martinez Mateo, M., Vieweg, K. & Willaschek, M. (2021). Rassismus und Kolonialismus in der Diskussion. *Information Philosophie* (H. 4), 24-43.

Brumlik, M. (2014). Normative Grundlagen der Rassismuskritik. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft* (S. 23-36). Bielefeld: transcript.

Brumlik, M. (2020). Immanuel Kant und der Rassismus: Lasst das Denkmal stehen. In *TAZ* vom 26.06.2020. Verfügbar unter: https://taz.de/Immanuel-Kant-und-der-Rassismus/!5692764/ (Zugriff am 08.03.2022).

Conze, W. & Sommer, A. (1984). Art. Rasse. In O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Band 5 (S. 135-178). Stuttgart: Klett.

Dhawan, N. (2014). Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment. In Dies. (Hrsg.), *Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World* (S. 19-78). Opladen: Budrich.

Dhawan, N. (2016). The canary who sings in a predictable monotone: Kant and colonialism. *Postcolonial Studies* 22 (2), 257-261.

doi.org/10.35468/6008-04

Diop, I. (2012). Die Kant-Forster-Kontroverse über Menschenrassen als Wendepunkt der europäischen Afrikadiskurse. In R. Godel & G. Stiening (Hrsg.), *Klopffechtereien – Missverständnisse – Widersprüche?* (S. 179-189). München: Wilhelm Fink.

Dörflinger, B. (2001). Die Einheit der Menschheit als Tiergattung. Zum Rassenbegriff in Kants physischer Anthropologie. In V. Gerhardt & R.-P. Horstmann & R. Schumacher (Hrsg.), *Kant und die Berliner Aufklärung. Akten des IX. Internationalen Kant-Kongresses*, Band IV (S. 342-351). Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Dörflinger, B. (2020). Universalismus der Verschiedenheit. Kants naturhistorische Theorie der Menschenrassen – kein Fall von Rassismus. *Aufklärung. Interdisziplinäres Jahrbuch zur Erforschung des 18. Jhs.* 32, 365-373.

Eckert, A. (2010). Aufklärung, Sklaverei und Abolition. *Geschichte und Gesellschaft*, Bd. 23 (Sonderheft: *Die Aufklärung und ihre Weltwirkung*), 243-262.

Eigen, S. & Larrimore, M. (Hrsg.) (2006). *The German Invention of Race*. New York: SUNY.

Eze, E. C. (1995). The Colour of Reason: The Idea of Race in Kant's Anthropology. *The Bucknell Review* 38 (2), 200-241.

Firla, M. (1981). *Untersuchungen zum Verhältnis von Anthropologie und Moralphilosophie bei Kant*. Frankfurt am Main/Bern: Lang.

Firla, M. (1997). Kants Thesen vom „Nationalcharakter" der Afrikaner, seine Quellen und der nicht vorhandene Zeitgeist. In F. M. Wimmer (Hrsg.), *Rassismus und Kulturalismus. Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst Wien*. H., 7-17.

Firla-Forkl, M. (1994). Philosophie und Ethnographie. Kants Verhältnis zu Kultur und Geschichte Afrikas. In C. Wunsch (Hrsg.), *XXV. Deutscher Orientalistentag. Vorträge, München 8.-13.4.1991* (S. 432-442). Stuttgart: Franz Steiner.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2019). Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. *Biologie in unserer Zeit*, 49 (6), 399–402.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2020). Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. In R. A. Steinbrecht (Hrsg.), *Zoologie 2020. Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft* (S. 7-32). Rangsdorf: Basilisken-Presse.

Gerhardt, V. (2020). Kant ein Rassist? Lest ihn bitte genau. *Die Welt* vom 17.6.2020, 21.

Geulen, C. (2017). *Geschichte des Rassismus*. 3., durchges. Auflage. München: Beck.

Hentges, G. (1999). *Schattenseite der Aufklärung: Die Darstellung von Juden und „Wilden" in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts*. Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.

Hentges, G. (2004). Die Erfindung der ‚Rasse' um 1800 – Klima, Säfte und Phlogiston in der Rassentheorie Immanuel Kants. In B. Tautz, *Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik. Colors 1800/1900/2000: Signs of Ethnic Difference* (S. 47-66). Amsterdam: Rodopi.

Herb, K. (2018). Unter Bleichgesichtern. Kants Kritik der kolonialen Vernunft. *Zeitschrift für Politik* 65 (4), 381-398.

Kleingeld, P. (2007). Kant's Second Thoughts on Race. *The Philosophical Quarterly* 57, 573–592.

Kleingeld, P. (2019). On Dealing with Kant's Sexism and Racism. *SGIR Review* 2 (2), 3-22.

Larrimore, M. (2008). Antinomies of Race: Diversity and Destiny in Kant. *Patterns of Prejudice* 42 (4-5), 341–363.

Lepold, K. & Martinez Mateo, M. (Hrsg.) (2021). *Critical Philosophy of Race. Ein Reader*. Berlin: Suhrkamp.

Malter, R. (1990). Der Rassebegriff in Kants Anthropologie. In G. Mann & F. Dumont (Hrsg.), *Die Natur des Menschen. Probleme der Physischen Anthropologie und Rassenkunde (1750-1850)* (S. 113-122). Stuttgart: G. Fischer Verlag.

McCarthy, T. (2015). *Rassismus, Imperialismus und die Idee menschlicher Entwicklung*. Berlin: edition suhrkamp.

Miles, R. (2004). *Racism*. Second edition. London/ New York: Routledge.

doi.org/10.35468/6008-04

Moebus, J. (1977). Bemerkungen zu Kants Anthropologie und physischer Geographie. In K. Holzkamp & K.-H. Braun (Hrsg.), *Bericht über den I. Kongress Kritische Psychologie in Marburg* (S. 365-380). Köln: Pahl-Rugenstein.

Mosayebi, R. (Hrsg.) (2018). *Kant und Menschenrechte*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Sensen, O. (2011). *Kant on Human Dignity*. Berlin / Boston: De Gruyter.

Sensen, O. (2018). Autonomie als Grund der Menschenrechte. In R. Mosayebi (Hrsg.), *Kant und Menschenrechte* (S. 63-79). Berlin / Boston: De Gruyter.

Stiening, G. (2012). „[E]s gibt gar keine verschiedenen Arten von Menschen." Systematizität und historische Semantik am Beispiel der Kant-Forster-Kontroverse über den Begriff der Menschenrasse. In R. Godel & G. Stiening (Hrsg.), *Klopffechtereien – Missverständnisse – Widersprüche?* (S. 17–53). München: Wilhelm Fink.

Sutter, A. (1989). Kant und die ‚Wilden'. Zum impliziten Rassismus in der kantischen Geschichtsphilosophie. *prima philosophia* 2 (2), 241-265.

Terkessidis, M. (1998). *Psychologie des Rassismus*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript.

Terra, R. (2013). Hat die kantische Vernunft eine Hautfarbe? In St. Bacin (Hrsg), *Akten des XI. Internationalen Kant-Kongresses* (S. 431–450). Berlin/ Boston.

Willaschek, M. (2020). Kant war ein Rassist. *FAZ* vom 23.6.2020, 9.

Wolff, M. (2020). Antirassist aus Prinzip. *FAZ* vom 30.07.2020, 12.

Wolff, M. (2021). Wer Kant als Rassisten bezeichnet, müsste ihn erst einmal lesen: Wie eine wissenschaftliche Akademie den Aufklärer an den Pranger stellt. *NZZ* vom 14.04.2021. Verfügbar unter: https://www.nzz.ch/feuilleton/wer-kant-als-rassist-bezeichnet-muesste-ihn-erst-einmal-lesen-ld.1611117 (Zugriff am 08.03.2021).

Autorinnenangaben

Breitenstein, Peggy H., Dr.,
wissenschaftliche Mitarbeiterin der Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Institut für Philosophie.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Formen und Vermittlungsmöglichkeiten kritischen und (selbst)reflexiven Philosophierens; Umgang mit Rassismus, Sexismus, Antisemitismus im philosophischen Werken.
Kontakt: p.h.breitenstein@uni-jena.de

doi.org/10.35468/6008-04

Uwe Hoßfeld und Georgy S. Levit

Ernst Haeckel und die Frage nach der Herkunft und dem Stammbaum des Menschengeschlechts[1]

1 Einleitung

In Deutschland bemühte sich – Thomas H. Huxley in England vergleichbar – besonders der Jenaer Zoologe Ernst Haeckel, die Forschungen über die Abstammung des Menschen im darwinschen Sinne voranzutreiben und diese in sein Ideengebäude zu integrieren.[2] Noch wirksamer und umfassender als Naturforscher wie Carl Ernst von Baer oder Charles Darwin gestaltete er seine deszendenztheoretische Lehr- und Forschungsarbeit.[3] Haeckels Beiträge zur Begründung und Etablierung der biologischen Anthropologie waren für den Kausalnexus von Evolutionsbiologie und Anthropologieentwicklung im 19. Jahrhundert prägend und übten auf die Entwicklung einzelner Fächer (Zoologie, vergleichende Anatomie, Embryologie usw.), nicht nur an der Universität Jena, einen zentralen Einfluss aus.[4] Die Beschäftigung Haeckels mit humanphylogenetischen Fragestellungen reicht über einen Zeitraum von 45 Jahren. Sie beginnt mit dem Jahr 1863 (Stettiner Vortrag) und endet im Jahr 1908, wo die Schrift über *Unsere Ahnenreihe (Progonotaxis Hominis)* erschien. Aufgrund der Fülle des Materials (vgl. allein die 12 Auflagen der *Natürlichen Schöpfungsgeschichte* sowie die 1926 dazu erschienene Volksausgabe oder die sechs Auflagen der *Anthropogenie*) musste auf eine vollständige Darstellung verzichtet werden.[5]

1 Vgl. weiterführend auch Dirk Preuß et al. (Hrsg.): Anthropologie nach Haeckel; Uwe Hoßfeld: Ernst Haeckel; Uwe Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit; Georgy S. Levit et al.: Ernst Haeckel, Nikolai Miklucho-Maclay and the racial controversy on Papuans.

2 Uwe Hoßfeld: Ernst Haeckel.

3 Georgy S. Levit et al.: Ernst Haeckel, Nikolai Miklucho-Maclay and the racial controversy over the Papuans; Georgy S. Levit et al.: Natural Selection in Ernst Haeckel's Legacy.

4 u. a. Adolf Bastian: Das Beständige in den Menschenrassen und die Spielweite ihrer Veränderlichkeit; Ludwig Gumplowicz: Der Rassenkampf; Johannes Ranke: Der Mensch.

5 Uwe Hoßfeld: „Phyletische Anthropologie"; Uwe Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland.

doi.org/10.35468/6008-05

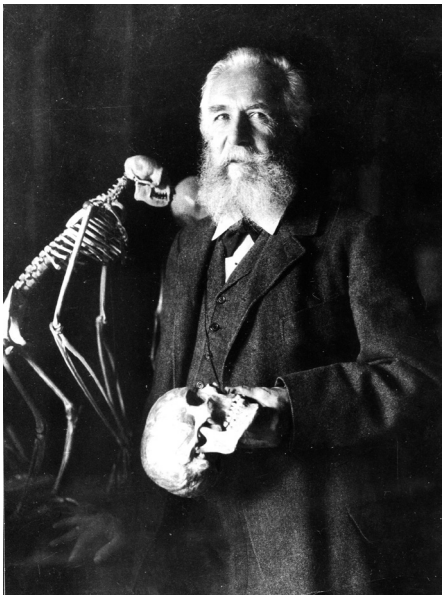


Abb. 1: Ernst Haeckel im Jahre 1898.[6]

2 Erste Anfänge – Vom „Stettin-Vortrag“ (1863) zur „Generellen Morphologie“ (1866)

Ernst Haeckel hatte bereits 1863 in seinem Stettiner Vortrag auf die sich entwickelnden Traditionen einer biologischen Anthropologie hingewiesen, als er bemerkte:

> „Was uns Menschen selbst betrifft, so hätten wir also consequenter Weise, als die höchst organisirten Wirbelthiere, unsere uralten gemeinsamen Vorfahren in affenähnlichen Säugethieren, weiterhin in känguruhartigen Beutelthieren, noch weiter hinauf in der sogenannten Secundärperiode in eidechsenartigen Reptilien, und endlich in noch früherer Zeit, in der Primärperiode, in niedrig organisirten Fischen zu suchen“.[7]

Ferner sei der Mensch weder „als eine gewappnete Minerva aus dem Haupte des Jupiter“ noch „als ein erwachsener sündenfreier Adam aus der Hand des Schöpfers“[8] hervorgegangen. Vielmehr ließen neuere Entdeckungen auf den Gebieten der Geologie, Altertumsforschung sowie der vergleichenden Sprachforschung andere

6 EHH Jena, Best. K., Abt. 1, Nr. 21.
7 Ernst Haeckel: Über die Entwickelungstheorie Darwins, S. 17.
8 Ebd., S. 26.

doi.org/10.35468/6008-05

Rückschlüsse auf die Herkunft vermuten. Auf fossile Funde konnte sich Haeckel zu jener Zeit noch nicht stützen. Deshalb führte er als stärksten Beweis „der Wahrheit der Entwickelungstheorie" die „dreifache Parallele zwischen der embryologischen, der systematischen und der palaeontologischen Entwickelung der Organismen" an,[9] eine Konstruktion, die später für die interdisziplinäre Genese bestimmter biowissenschaftlicher Disziplinen ausschlaggebend werden sollte. Hier ist hervorzuheben, dass Haeckel an dieser Stelle bereits frühzeitig die Bedeutung der Paläontologie für die Evolutionsbiologie erkennt, indem er sie in seinem dreifachen Parallelismus verankerte, den gleichen Rückschluss aber im Gegenzug für die Bedeutung der (Paläo)-Anthropologie unterlässt. Insgesamt waren die um 1863 gemachten Aussagen Haeckels im Gegensatz zu Darwins wenigen Bemerkungen von 1859 schon konkreter, obwohl er wie dieser in erster Linie noch auf generalisierend-induktive Schlüsse aus der vergleichenden Anatomie und Embryologie an Primaten angewiesen war.

Erste konkretere Aussagen von Haeckel zum Thema „Herkunft der Menschen" finden sich dann in seinen beiden (Jenaer) Vorträgen *Ueber die Entstehung und den Stammbaum des Menschengeschlechts* (gedruckt 1868)[10], die er auf Anregung von August Schleicher (Linguist) im Herbst 1865 vor einem kleinen Privatkreis in Jena hielt.[11] Im ersten Vortrag („Ueber die Entstehung…") betonte er, dass die „Erkenntnis der tierischen Abstammung keine Entwürdigung und Erniedrigung des Menschen herbeiführe".[12] Im zweiten Vortrag („Ueber den Stammbaum …") wurden seine Aussagen präziser, leitete er doch hier direkt zur Ahnenreihe des Menschen über. Mit Hilfe der Schilderung und Beschreibung der verschiedenen Wirbeltierklassen (acht) versuchte er, sich dem Themengegenstand zu nähern. Die achte und letzte Klasse umfasste dabei die der Säugetiere, unterteilt in die Unterklassen der „Schnabelthiere (Ornithodelphien oder Monotremen) […] Beutelthiere (Didelphien oder Marsupialien) […] Placenthalthiere (Monodelphien oder Placentalien)",[13] die wahrscheinlich aus dieser Reihenfolge auch hervorgegangen seien. Diese achte Klasse mit ihren drei Unterklassen sollte schließlich 14 Ordnungen umfassen, von 1. Wasser-Schnabelthieren bis hin zu den 14. Affen. Die Menschenaffen (Anthropoides) unterteilte er zunächst in „Asiatische Waldmenschen (Kleiner Orang, Großer Orang)" und „Afrikanische Waldmenschen (Schimpanse, Gorilla)". Die zuvor von Blumenbach (fünf) bzw. Prichard

9 Ebd.

10 Im Jahre 1881 war bereits die 4. verbesserte Auflage erschienen (1873, 3. Aufl.). Diese beinhaltete neben Abbildungen nun auch präzisierte, erweiterte Übersichten und Textteile: die Ahnenreihe des Menschen umfasste nun 22 Stufen (und nicht mehr 12). An der Spitze der Übersicht über die Menschenarten stand der „Homo mediteraneus (Mittelländer)" und nicht mehr der Kaukasier usw.

11 Erika Krauße: Ernst Haeckel, S. 74.

12 Gerhard Heberer: Zur Geschichte der Evolutionstheorie, besonders in ihrer Anwendung auf den Menschen, S. 7.

13 Ernst Haeckel: Ueber die Entstehung und den Stammbaum des Menschengeschlechts, S. 49–52.

doi.org/10.35468/6008-05

(acht) unterschiedenen **Menschen-Rassen** fasste Haeckel als **Menschen-Arten** auf und erweiterte diese auf 10:

1. Affen-Mensch (Homo primigenius),
2. Papua-Mensch (Homo papua),
3. Südafrikanischer Mensch (Homo hottentottus),
4. Mittelafrikanischer Mensch (Homo afer),
5. Neuholländischer Mensch (Homo alfurus),
6. Malayischer Mensch (Homo polynesius),
7. Polar-Mensch (Homo arcticus),
8. Gelber Mensch (Homo mongolicus),
9. Rother Mensch (Homo americanus),
10. Weißer Mensch (Homo caucasicus).[14]

Dieses Schema wurde von ihm nur ein Jahr später in der *Generellen Morphologie* leicht ergänzt.

Haeckel postulierte einen monophyletischen Ursprung des Menschen, der als gemeinsame Stammform aller übrigen Schmalnasen „mit Inbegriff des Menschen" die älteste aus den Halbaffen entwickelte Schmalnasenform ansah.[15] Die Urheimat der verschiedenen Menschen-Arten deutete seiner Meinung nach auf einen versunkenen Kontinent im Indischen Ozean (Lemurien genannt) hin.[16] An anderer Stelle betonte er später, dass keine der lebenden Menschenaffenarten Stammvater des Menschengeschlechts sein könne: Die affenartigen Stammeltern des Menschengeschlechts seien schon lange ausgestorben, und vielleicht werde man ihre versteinerten Gebeine dereinst im Tertiärgestein des südlichen Asiens finden.[17] Die geographische Verbreitung der divergierenden Menschen-Arten erklärte Haeckel durch Migration. Seine Ahnen-Reihe des Menschen hatte 1865 bereits zwölf Stufen umfasst: 1. Stufe – Röhrenherzen und Leptocardier … 12. Stufe – Affenmenschen oder Urmenschen.[18] Mit Hinweis auf Huxley[19] und beeinflusst durch die Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung (A. Schleicher),

14 Ernst Haeckel: Ueber die Entstehung und den Stammbaum des Menschengeschlechts, S. 77.

15 Ebd., S. 62.

16 Stefan Wogawa: Die Wiege des Menschengeschlechts; Stefan Wogawa: Ernst Haeckel und der hypothetische Urkontinent Lemuria; Stefan Wogawa: Ernst Haeckel.

17 Ernst Haeckel: Ueber die Entstehung und den Stammbaum des Menschengeschlechts, S. 498; Erika Krauße: Pithecanthropus erectus Dubois in Evolutionstheorie und Kunst.

18 Erika Krauße: Pithecanthropus erectus Dubois in Evolutionstheorie und Kunst, S. 63–64.

19 Vgl. dazu auch das Huxley'sche Gesetz oder den „Pithecometra-Satz von Huxley" (so von Haeckel genannt): „Die kritische Vergleichung aller Organe und ihrer Modificationen innerhalb der Affen-Reihe führt uns zu einem und demselben Resultate: Die anatomischen Verschiedenheiten, welche den Menschen vom Gorilla und Schimpanse unterscheiden, sind nicht so groß als die Unterschiede, welche diese Menschenaffen von den niedrigeren Affen trennen" (Ernst Haeckel: Ueber unsere gegenwärtige Kenntnis vom Ursprung des Menschen, S. 183; Cambridge-Vortrag).

doi.org/10.35468/6008-05

resümierte Haeckel: „Der Mensch verhält sich in allen angeführten anatomischen Beziehungen ganz wie die Affen der alten Welt, und es kann keinem Zweifel mehr unterliegen, daß er von diesen auch wirklich abstammt […] Für den Stammbaum des Menschen ergiebt sich daraus unzweifelhaft, daß derselbe seine nächsten thierischen Voreltern unter den Catarrhinen zu suchen hat […] Selbstverständlich ist kein einziger von allen jetzt lebenden Affen zu diesen Voreltern zu rechnen".[20] Ferner nahm er 1865 noch als Wurzel aller Tiere durch Urzeugung entstandene Moneren (lebendige Eiweißklümpchen ohne bestimmte Form) an.[21]

Ein Jahr nach seinen zwei privatissime gehaltenen Vorträgen erschien 1866 die *Generelle Morphologie*, in der er seine bereits an anderer Stelle dargelegten Ansichten über die Menschwerdung weiter ergänzte. An den Grundaussagen veränderte er aber nur wenig. Die *Generelle Morphologie* wurde in nur einem Jahr geschrieben, gedruckt, war Carl Gegenbaur gewidmet (1. Band) und bietet den Schlüssel für Haeckels späteres Lebenswerk. Neben aller Kritik an diesem Buch steht neben der Benennung neuer Forschungsrichtungen (Ökologie, Chorologie, Phylogenie, Ontogenie) durch Haeckel auch dessen Versuch, die bestehenden systematischen Großgruppen in ein genealogisch-phylogenetisches (und nicht typologisch-idealistisches) System zu ordnen. Zudem findet man hier Aussagen zum Biogenetischen Grundgesetz sowie über den dreifachen Parallelismus, die Cänogenesis und Palingenesis. Der zweite Band des Werkes, der der „allgemeinen Entwickelungsgeschichte der Organismen" gewidmet ist, kann zudem als erster Versuch zur Begründung einer Evolutionsmorphologie angesehen werden; ebenso beinhaltet er mit dem siebenten Buch „Die Entwickelungsgeschichte der Organismen in ihrer Bedeutung für die Anthropologie" auch Haeckels Kernthesen hinsichtlich einer biologischen Anthropologie.[22] So folgerte er bereits im „Anhang zur systematischen Einleitung in die Entwickelungsgeschichte. Der Stammbaum des Menschen" aus der deutlichen Stellung des Menschen im System der Säugetiere, „dass der Stammbaum des Menschen mit viel grösserer Sicherheit und Leichtigkeit, als die Genealogie sehr vieler anderer Thiere sich in seinen allgemeinen Grundzügen feststellen läßt".[23] Sich erneut auf Huxleys *Zeugnisse* berufend, möchte Haeckel die genealogischen Verhältnisse „der verschiedenen Gruppen zu einander nicht einfach durch das Bild einer Stufenleiter",[24] sondern durch das einer „Astgruppe" ersetzen. In diesem Zusammenhang erwähnte er erstmalig auch den 1856 entdeckten fossilen Fund von *Dryopithecus fontani*, den er als „eine sehr

20 Erika Krauße: Pithecanthropus erectus Dubois in Evolutionstheorie und Kunst, S. 61.
21 Erika Haeckel: Ueber die Entstehung und den Stammbaum des Menschengeschlechts, S. 10.
22 Uwe Hoßfeld: 'Aufstieg und Fall' der Evolutionsmorphologie im deutschen Sprachraum: Aspekte des Recyclings eines interdisziplinären Konzepts; Uwe Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland; Uwe Hoßfeld: Biologie und Politik.
23 Ernst Haeckel: Generelle Morphologie der Organismen, Bd. II, S. CLI.
24 Ebd., Bd. II, S. CLIII.

doi.org/10.35468/6008-05

wichtige Zwischenform zwischen dem Gorilla und dem Menschen" bezeichnete.[25] Das von ihm aufgestellte System der „V. Ordo Simiae (Pitheci) Affen" umfasste drei Unterordnungen (Subordo): Arctopitheci – Krallenaffen, Platyrrhinae – Plattnasige Affen und Catarrhinae – Schmalnasige Affen. Die Catarrhinae wurden dann noch in die Zweige Menocerca (Geschwänzte) – 1. Familia: Anasca, 2. Familia: Ascoparea sowie Lipocerca (Schwanzlose) mit folgender Einordnung des Menschen gegliedert: 1. Familia: Tylogluta, H. (Hylobates), 2. Familia: Lipotyla, H. (Satyrus, Engeco, Gorilla, Dryopithecus) und 3.Familia: Erecta s. Humana (Pithecanthropus, Homo).[26] Im siebenten Buch, zugleich das 27. Kapitel, thematisierte Haeckel dann die Stellung des Menschen in der Natur und verwies zunächst auf die Schriften von Huxley, Vogt, Rolle, de Filippi sowie Büchner und stellte deren Ansichten seinen bereits erwähnten gegenüber. Die somatischen und psychischen Differenzen zwischen dem Menschen sowie den übrigen Tieren seien nur quantitativer, nicht qualitativer Natur. Den Zeitraum, in dem die langsame Umbildung anthropoider Affen in „wirkliche Menschen" stattfand, datierte er ins Miozän oder Pliozän: „Der miocene *Dryopithecus Fontani*, welcher dem Menschen schon näher steht, als alle jetzt noch lebenden Anthropoiden, lässt dies vermuthen".[27] Der Umbildungsprozess sei, so Haeckel weiter, aber sehr langsam und allmählich verlaufen, so dass man von einem ersten Menschen nicht sprechen könne. Im sich anschließenden Kapitel wendete er sich dann der „Anthropologie als Theil der Zoologie" zu. Anthropologie ist für Haeckel nichts anderes als ein spezieller Zweig der Zoologie, der sich als Gesamtwissenschaft vom Menschen in die Hauptzweige der menschlichen Morphologie und Physiologie unterteilen lässt. Als hypothetisches Verbindungsglied zwischen den Menschenaffen (Anthropoiden) und den echten (sprechenden) Menschen stellte er im zweiten Band zudem die Gattung *Pithecanthropus* auf und führte diese Form als einundzwanzigste Stufe der tierischen Ahnenreihe zwei Jahre später in seiner *Natürlichen Schöpfungsgeschichte* ein.

25 Ebd., Bd. II, S. CLV.
26 Ernst Haeckel: Generelle Morphologie der Organismen, Bd. II, S. CLX.
27 Ebd., Bd. II, S. 431, Hervorhebung im Orig.

doi.org/10.35468/6008-05

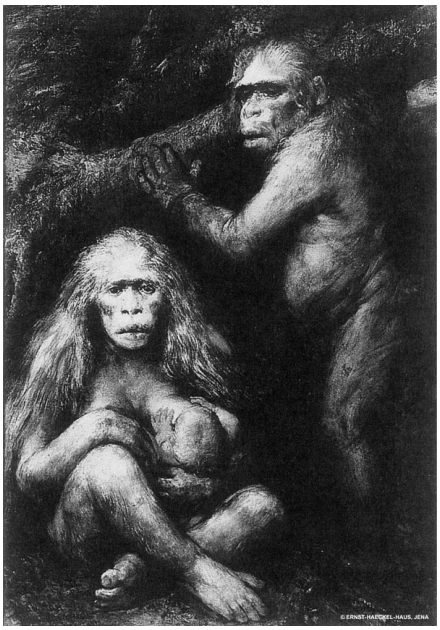


Abb. 2:
Das Gemälde „Pithecanthropus alalus“ schenkte Gabriel von Max 1894 Ernst Haeckel zu seinem 60. Geburtstag.[28]

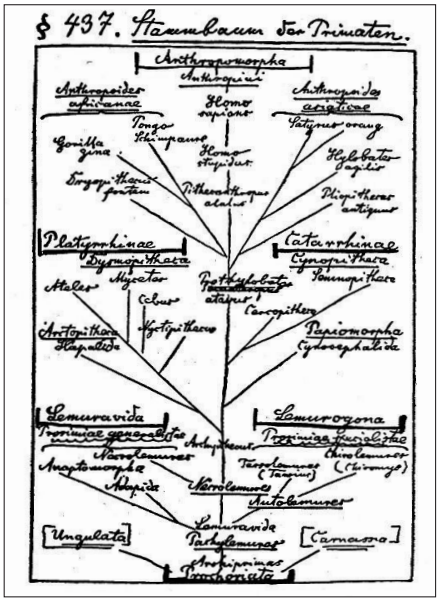


Abb. 3:
Originalentwurf von Haeckel.[29]

28 Bildarchiv des Ernst-Haeckel-Hauses, Jena.
29 Nachlass G. Heberer, im Besitz von UH.

doi.org/10.35468/6008-05

3 Folgewerke (1868–1895)

Seine im Anschluss an die *Generelle Morphologie* verfasste populäre *Natürliche Schöpfungsgeschichte*[30] erbrachte im Hinblick auf die früheren Arbeiten dann wesentlich nichts Neues, wobei speziell der biologischen Anthropologie der 19. Vortrag über „Ursprung und Stammbaum des Menschen" gewidmet ist. Haeckels „Ahnenreihe des Menschen" umfasste bereits 22 Stufen mit dem „[e]chten Menschen oder sprechenden Menschen (Homines)"[31] an der Spitze: „Entstanden aus den vorigen durch die Ausbildung der artikulirten menschlichen Sprache und die damit verbundene höhere Differenzirung des Kehlkopfes, sowie durch die daraus folgende höhere Entwickelung des großen Gehirns. Lebten wahrscheinlich erst in der Quartärperiode (diluviale oder pleistocene, und alluviale oder recente Zeit bis zur Gegenwart)".[32]

Wie im Vortrag von 1865 (gedruckt 1868) unterschied er „zehn verschiedene Species der Gattung Homo", unterteilt in die Abteilungen: Wollhaarige Menschen (*Homines ulotriches*) sowie Schlichthaarige Menschen (*Homines lissotriches*). An der Spitze des Schemas findet sich: „X. Kaukasischer Mensch, 20. Indogermanischer (nördlicher) Zweig, 40. Germanen und als Territorium Nordwesteuropa". Aller Wahrscheinlichkeit nach sei dabei der kaukasische oder iranische Mensch (*Homo caucasius* oder *iranus*) aus einem Zweig der malaysischen bzw. polynesischen Art im südlichen Asien entstanden, eventuell auch aus einem Zweig der mongolischen Art. Die Hautfarbe sei dabei keineswegs bei allen Kaukasiern so hell wie bei den meisten Europäern, sondern differiere zwischen dunklem „Braungelb" (Semiten des nördlichen Afrikas) bis „fast schwärzliches Braun" (Bewohner Vorderindiens). Ein Vergleich der Schädel zeige zudem ein Überwiegen der Mittelköpfigkeit. Schon frühzeitig muss sich ferner der kaukasische Hauptzweig in zwei divergente Seitenzweige aufgespaltet haben: einen semitischen Zweig in Richtung Süden und einen indogermanischen Zweig, der sich nach Norden und Westen ausbreitete.[33] Der indogermanische Zweig spaltete sich dann nochmals in den „ario-romanischen" (arische und romanische Völker) sowie den „slavo-germanischen" (slawische und germanische Völkerschaften). Als Teilresümee des 19. Vortrages liest man:

> „Durch die unaufhörlichen und riesigen Fortschritte, welche die Kultur bei dieser, der kaukasischen Menschenart weit mehr als bei allen übrigen machte, hat dieselbe die übrigen Menschenarten jetzt dergestalt überflügelt, daß sie die meisten anderen Species im Kampfe um das Dasein früher oder später besiegen und verdrängen wird. Schon jetzt gehen die Amerikaner, Polynesier und Alfurus […] mit raschen Schritten ihrem völligen Aussterben entgegen".[34]

30 Ernst Haeckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte.
31 In der elften Auflage (1911) umfasst die Ahnenreihe dann schon 25 Stufen (Ernst Haeckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte, S. 728).
32 Ernst Haeckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte, S. 507.
33 Ebd., S. 519–520.
34 Ebd., S. 520.

doi.org/10.35468/6008-05

Den anderen drei noch übrigen Menschenarten (die echten Neger[35] in Mittelafrika, arktischen Menschen in den Polargebieten, Mongolen in Mittelasien) – die „sich besser [an die Naturgegebenheiten] als die kaukasischen Menschen anpassen können“ – bescheinigte er im Kampf ums Dasein ein glücklicheres Bestehen.[36] Hinweise auf den *Dryopithecus* (wie noch in der *Generellen Morphologie*) fehlen und von der zweiten Auflage (1870) an, werden dann auch nicht mehr 10, sondern 12 Menschen-Arten (mit 36 Rassen) unterschieden und besonders im 23. Vortrag „Wanderung und Verbreitung des Menschengeschlechts, Menschenarten und Menschenrassen“ diskutiert. Eine Gegenüberstellung der „menschlichen Ahnenreihen“ ergibt so bspw. für die erste und dritte Auflage (vier Jahre) bereits folgende Unterschiede: „I. Urmensch; II. Papua-Mensch; III. Hottentotten-Mensch; IV. Afroneger oder Mittelafrikanischer Mensch; V. Australneger; VI. Polynesischer oder Malayischer Mensch; VII. Polarmensch; VIII. Amerikanischer Mensch; IX. Mongolischer Mensch; X. Kaukasischer Mensch“[37] bzw. „1. Papua, 2. Hottentotte, 3. Kaffer, 4. Neger, 5. Australier, 6. Malaye, 7. Mongole, 8. Arktiker, 9. Amerikaner, 10. Dravidas, 11. Nubier, 12. Mittelländer“.[38]

System der zwölf Menschenarten, verteilt auf vier Gattungen.

Vier Genera	Kopfhaar	Schädelform	Hautform	Zwölf Spezies
I. Lophocomus Buschhaar-Mensch (Homo papuoides)	wollig-büschelig, mit länglich elliptischem Querschnitt, schwarz	Schief-zähnige Langköpfe (dolichoce-phal und prognath)	Grundton gelbbraun	1. **Lophocomus hottentottus** Südafrika
			Grundton braun-schwarz	2. **Lophocomus papua** Neu-Guinea Melanesien
II. Eriocomus Vlieshaar-Mensch (Homo negroides)	wolligfilzig, mit ellip-tischem Querschnitt, schwarz	Schief-zähnige Langköpfe (dolichoce-phal und prognath)	Grundton schwarz oder schwarz-braun	3. **Eriocomus cafer** Südafrika
				4. **Eriocomus niger** Sudanneger Zentralafrika
III. Euthycomus Straffhaar-Mensch (Homo mongo-loides)	straff, gerade, mit kreisrundem Querschnitt, schwarz	meistens Kurzköpfe (brachyce-phal), viele Mittelköpfe (mesoce-phal)	Grundton braun	5. **Euthycomus malayus** Sudanesien Polynesien
			Grundton gelb	6. **Euthycomus mongolus** Asien
		meistens Mittelköpfe (mesoce-phal, viele Kurzköpfe (brachyce-phal)	Grundton gelb	7. **Euthycomus arcticus** Hyperboraea
			Grundton kupferrot bis rot-braun	8. **Euthycomus americanus** Amerika
IV. Euplocamus Lockenhaar-Mensch (Homo eranoides)	lockig oder wellig, mit rundlichem Querschnitt, von sehr verschie-dener Farbe	Schief-zähnige Langköpfe (dolichoce-phal und prognath)	Grundton schwarz oder schwarz-braun	9. **Euplocamus australis** Australien
				10. **Euplocamus dravida** Vorderindien
		meistens Mittelköpfe (mesoce-phal) viele Langköpfe, andere Kurzköpfe	Grundton rotbraun	11. **Euplocamus nuba** Nordostafrika
			Grundton hell (röt-lich weiß oder bräunlich)	12. **Euplocamus mediterraneus** Westasien Nordafrika Europa

Abb. 4: Genera und Species der Menschen-Familie, 9. Auflage, Natürliche Schöpfungsgeschichte 1898, S. 756.

35 Wir folgen hier Haeckels Originalterminologie.
36 Ernst Haeckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte, S. 520.
37 Ebd., S. 513.
38 Ernst Haeckel: Monographie der Kalkschwämme, S. 604.

doi.org/10.35468/6008-05

Man findet zudem im Gegensatz zu den vorhergehenden Publikationen nun auch seinerseits erste rassenkundliche Bemerkungen und Abbildungen, die eine Wertung als „niedere“ und „höhere“ Menschen-Arten erkennen lassen. An dieser Stelle sind stellvertretend die Abbildung „Die Familiengruppe der Katarrhinen“ auf der inneren Umschlagseite der ersten Auflage[39] sowie die detaillierten Äußerungen im XIX. Vortrag „Ursprung und Stammbaum des Menschen“[40] bzw. im 23. Vortrag usw. der Folgeauflagen zu erwähnen: „Die niedersten Menschen [Australneger, Afroneger, Tasmanier] stehen offenbar den höchsten Affen [Gorilla, Schimpanse, Orang] viel näher, als dem höchsten Menschen“.[41] „Nieder“ und „höher“ möchte er dabei wie folgt (typologisch und nicht darwinistisch) interpretiert wissen: „Das Titelbild [Die Familiengruppe der Katarrhinen] dient zur anschaulichen Erläuterung der höchst wichtigen Thatsache, dass in Bezug auf die Schädelbildung und Physiognomie des Gesichtes […] die Unterschiede zwischen den niedersten Menschen und den höchsten Affen geringer sind, als die Unterschiede zwischen den niedersten und den höchsten Affen derselben Familie“.[42]

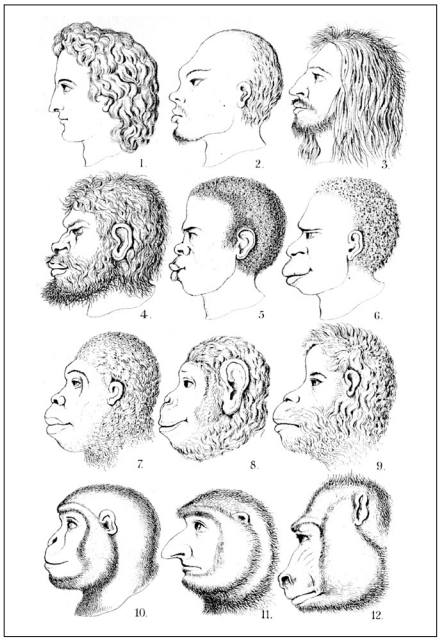


Abb. 5: Familiengruppe der Katarrhinen. Natürliche Schöpfungsgeschichte, Berlin 1868, Titelseite.

39 Ernst Haeckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte, nur hier!
40 Ernst Haeckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte, S. 486–520.
41 Ebd., S. 555.
42 Ebd.

doi.org/10.35468/6008-05

Als bedeutendstes anthropologisches Werk Haeckels gilt die *Anthropogenie oder Entwickelungsgeschichte des Menschen* von 1874. Hier ging er in aller Ausführlichkeit auf Fragen der menschlichen Abstammungslehre[43], der allgemeinen Zoologie unter Berücksichtigung der Ontogenese und Organogenese usw. ein, vertrat aber hinsichtlich der Humanphylogenie gegenüber den in den 1860er Jahren gemachten Äußerungen keine wesentlich neuen Standpunkte.[44] Für das hier zu behandelnde Thema ist der dritte Abschnitt des Buches „Phylogenetischer Theil. Stammesgeschichte oder Phylogenie des Menschen"[45] von zentraler Bedeutung, beschreibt Haeckel doch an dieser Stelle eingehend den Zusammenhang von Ontogenie und Phylogenie innerhalb der verschiedenen Phasen der Ahnen-Reihe des Menschen (von den Moneren über den Urwurm und das Amnionthier … bis hin zum Menschensäuger und den Affen). Alte Auffassungen wiederholend, so bspw. die, dass der Mensch seiner ganzen Organisation und Ursprung nach ein „echter Catarhinen-Affe" sei,[46] finden sich ebenso wie die über Zwischenformen (Affenmenschen-Pithecanthropi):

> „Mit diesem Namen [Pithecanthropi] habe ich in der ‚Natürlichen Schöpfungsgeschichte' (IV. Auflage, S. 590) die ‚sprachlosen Urmenschen (Alali)' belegt, welche zwar in der allgemeinen Formbeschaffenheit (namentlich in der Differenzirung der Gliedmaassen) bereits als ‚Menschen' im gewöhnlichen Sinne auftraten, dennoch aber einer der wichtigsten menschlichen Eigenschaften, nämlich der articulirten Wortsprache und der damit verbundenen höheren Begriffsbildung ermangelten".[47]

Ohne weiteren Kommentar lässt Haeckel zudem seine Übersicht über die schwanzlosen Menschenaffen (Anthropoides) stehen; eine Übersicht (Tafel XI), die sich nur in der ersten Auflage findet. Alle späteren Auflagen der *Anthropogenie* schließen an das hier Gesagte an, lediglich der Umfang (1874: 732 S.; 1910: 992 S.), die Zahl der Abbildungen und Teile der Argumentationen wurden dem damaligen Wissenstand entsprechend verändert.

43 In seinem Primaten-Stammbaum hatte Haeckel auch eine *Prothylobates*-Hypothese aufgestellt, in der er die Hominoidea (Menschaffe und Mensch) von einem vorgibbonartigen Wesen ableitete. Einer solchen Form steht der in El Fayum (Ägypten) von Schlosser benannte *Propliothecus haeckeli* nahe. Auf *Prothylobates* ließ er eine weitere hypothetische Vorfahrensstufe des Menschen *Pithecanthropus alalus* folgen.

44 Ernst Haeckel: Anthropologie oder Entwickelungsgeschichte des Menschen, S. 481–496.

45 Ebd., S. 289–496.

46 Ebd., S. 487.

47 Ebd., S. 491.

doi.org/10.35468/6008-05

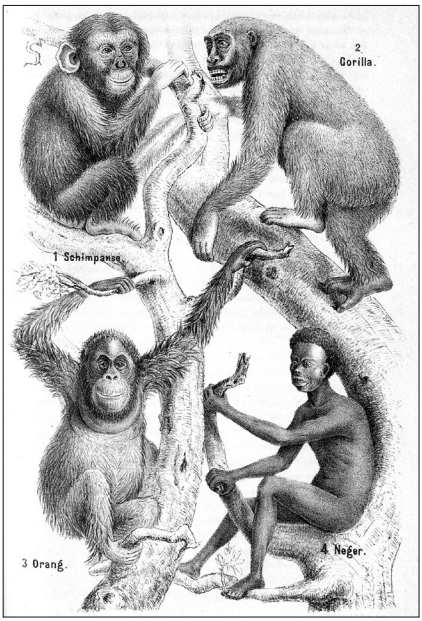
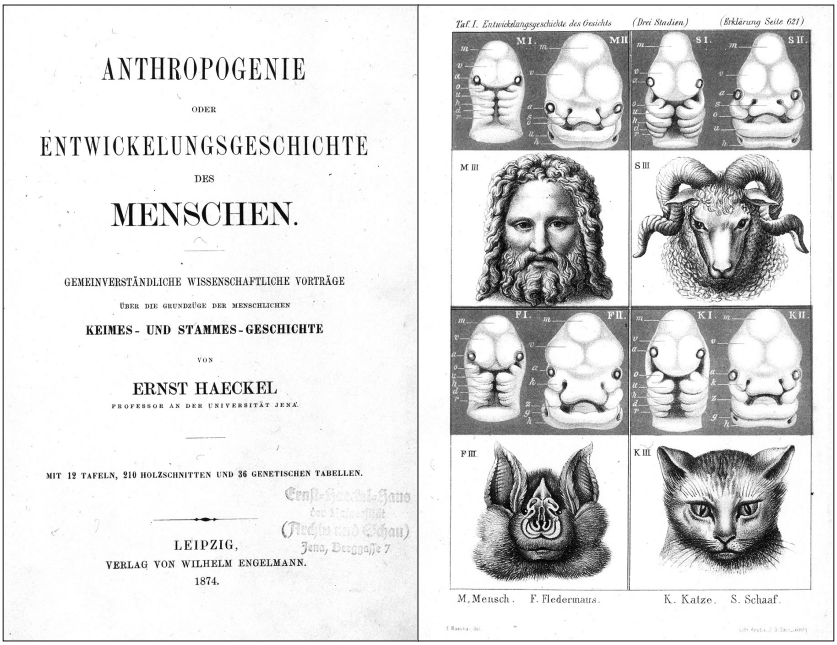


Abb. 6:
Entwickelungsgeschichte des Menschen (1. Schimpanse; 2. Gorilla; 3. Orang; 4. Neger). In E. Haeckel: Anthropogenie oder Entwickelungsgeschichte des Menschen. Gemeinverständliche wissenschaftliche Vorträge über die Grundzüge der menschlichen Keimes- und Stammesgeschichte. Leipzig 1874, Tafel XI.



ANTHROPOGENIE

ODER

ENTWICKELUNGSGESCHICHTE

DES

MENSCHEN.

GEMEINVERSTÄNDLICHE WISSENSCHAFTLICHE VORTRÄGE

ÜBER DIE GRUNDZÜGE DER MENSCHLICHEN

KEIMES- UND STAMMES-GESCHICHTE

VON

ERNST HAECKEL

PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT JENA.

MIT 12 TAFELN, 210 HOLZSCHNITTEN UND 36 GENETISCHEN TABELLEN.

LEIPZIG,
VERLAG VON WILHELM ENGELMANN.
1874.

Abb. 7: Titelseite (privat).

doi.org/10.35468/6008-05

Fast 20 Jahre später, im Werk *Systematische Phylogenie* (1895), diskutierte Haeckel dann schließlich im achten Kapitel des dritten Teiles „Systematische Phylogenie der Wirbelthiere (Vertebrata)" nochmals ausführlich die „Systematische Phylogenie des Menschen", teilweise unter stärkerer Berücksichtigung der Paläontologie und Morphologie. Nach Haeckel bot die Paläontologie der Primaten nur sehr spärliche Daten, was sich mit der „aboralen Lebensweise der Affen und Halbaffen, und aus den ungünstigen Verhältnissen, welche ihre Erhaltung in fossilem Zustande erschweren", erklären ließ.[48] Von den gefundenen (Schädel)Fragmenten sprach er einigen einen gewissen „hohen Werthe" zu, so dem *Pithecanthropus erectus* von Java (1894), „welches in der That dem so eifrig gesuchten 'fehlenden Gliede' in der Kette der Uebergangsformen zu entsprechen scheint. Auch die ähnlichen diluvialen Schädel von Neanderthal und Spy, mit sehr niedriger Stirn und stark vorspringendem Orbital-Bogen, gehören wahrscheinlich in jene Kette hinein".[49] In seinem System der Progonotaxis unterteilte er schließlich 24 Stammgruppen der Ahnenreihe des Menschen (wiederum von den Moneren zu den Homines), „aus deren allmählicher Transformation unser menschlicher Organismus [Homines – Sprachmenschen] als vollkommenstes Natur-Product hervorgegangen" sei.[50] Ferner stellte er pithecometrische Lehrsätze für lebende und fossile Anthropomorphen auf (§ 452) und entwarf einen „Stammbaum der Primaten".[51]

4 Lemurien als Ursprung der Menschen

Haeckel hatte – wie bereits erwähnt – Süd(ost)asien oder einen versunkenen Kontinent namens Lemurien als mutmaßliche Heimat des „Affenmenschen ohne Sprache – *Pithecanthropus alalus*" angenommen. Für den jungen Eugen Dubois, einem Schüler Max Fürbringers, war diese Haeckelsche Vermutung der Hauptgrund, seine akademische Laufbahn zunächst zu unterbrechen und sich als Militärarzt nach Niederländisch-Indien versetzen zu lassen. Nur so bot sich ihm die Gelegenheit, nach dem „missing link" suchen zu können. Er forschte zunächst zwischen 1887 bis 1890 in Höhlen auf Sumatra, fand aber nur einige Zähne des Orang-Utans und weitere Fossilien, die nicht zu den Anthropomorpha gehörten. Eines Tages bekam er vom Fundort Wadjak auf Java einen fossilen Menschenschädel geschickt, der sein Interesse erregte und ihn bewegte, die Grabungen nach Java zu verlegen. Nach Monaten zäher Ausgrabungstätigkeit auf Java entdeckte er schließlich im November 1890 ein Unterkieferstück, im September 1891 einen rechten oberen Mahlzahn, im Oktober 1891 ein Schädeldach (Kalotte), im Mai/Juni 1892 einen linken oberen Mahlzahn, im August 1892 einen linken Ober-

48 Ernst Haeckel: Systematische Phylogenie der Wirbelthiere (Vertebrata), S. 616–617.
49 Ebd., S. 617.
50 Ebd., S. 650.
51 Ebd., S. 601; E. Carthaus: Auf der Suche nach dem Pithecanthropus.

doi.org/10.35468/6008-05

schenkelknochen (Femur) bei dem Ort Trinil am Solo-Fluss und schließlich noch 1898 den linken unteren 1. Backenzahn. Die Fundstücke beschrieb er später in einer Monografie *Pithecanthropus erectus, eine menschenähnliche Übergangsform auf Java* (1894). Beim *Pithecanthropus* handelte es sich also um sechs Fundstücke, die zwischen 1890 und 1898 bei systematischen Ausgrabungen geborgen werden konnten. Neben der Diskussion um die Zusammengehörigkeit der beiden Einzelstücke[52]diskutierte man lebhaft auch den Artnamen *erectus*; kein Fund fossiler Hominiden hat später für größeres Aufsehen gesorgt als dieser. So wurde in den damaligen Debatten die Kalotte von vielen für die eines Hylobatiden (Gibbon) gehalten, während man das Femur als menschlich ansah. Der Name „aufrechtgehender Mensch" erklärte sich demzufolge nach Dubois so: mit der Kalotte liege ein Zwischenglied zwischen Anthropoiden und Menschen vor, das Femur hingegen beweise den menschlichen aufrechten Gang.

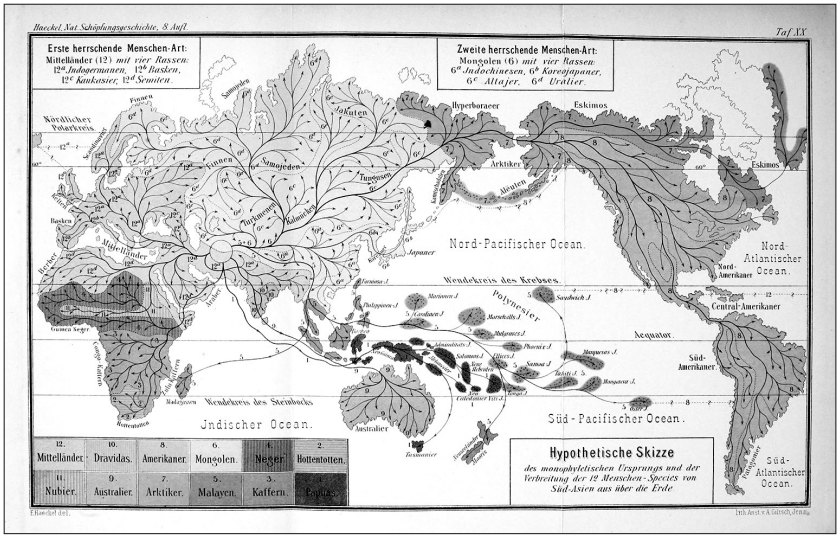


Abb. 8: Hypothetische Skizze zum Urkontinent Lemurien, Taf. XV (Natürliche Schöpfungsgeschichte, 4. Auflage, 1873).

Vielen Forschern fiel es insgesamt schwer, sich mit der Vorstellung eines *Pithecanthropus erectus* anzufreunden (Virchow, Ranke, Bastian). Haeckel hingegen hatte diesen Fund in seine stammesgeschichtlichen Überlegungen mit einbezogen und in der *Systematischen Phylogenie der Wirbelthiere* (1895) in die Gruppe der fossilen asiatischen Anthropoiden neben dem *Anthropithecus sivalensis* (zwischen *Hylobates*/

52 Zoologen-Kongress in Leiden, 1895.

doi.org/10.35468/6008-05

Gibbon und *Pithecanthropus* stehend) eingeordnet. Drei Jahre später hatte er dann schon in Cambridge (s.u.) präzisiert:

> „In der That scheint mir, nach den einfachen Gesetzen der *Logik*, nur diese eine Schlußfolgerung berechtigt: Pithecanthropus erectus von Dubois ist in der That ein Ueberrest jener ausgestorbenen Mittelgruppe zwischen Mensch und Affe, welcher ich schon 1866 als hypothetischem Verbindungsglied den Namen Pithecanthropus beigelegt hatte, er ist das vielgesuchte ‚*fehlende Glied*' (Missing link) in der Kette der höchsten Primaten".[53]

Im Frühjahr 1898 erhielt Haeckel schließlich die Einladung, auf dem vierten internationalen Zoologenkongress, welcher vom 22. bis 27. August in Cambridge tagte, einen Vortrag zu halten. Von vielen Seiten war der Wunsch an ihn herangetragen worden, dort eine der großen allgemeinen Fragen, wenn nicht gar die „Frage aller Fragen" (T. H. Huxley), zu thematisieren:

> „Durchdrungen von dieser Ueberzeugung und von der Ansicht, dass nur die wissenschaftliche Zoologie – im weitesten Sinne des Begriffes – zur definitiven Lösung dieser Hauptfrage berufen ist, glaubte ich, mich jener Einladung nicht entziehen zu dürfen, und beschloss nach einigen Bedenken, diese Gelegenheit zu einer kritischen Beleuchtung des gegenwärtigen Zustandes unserer Kenntnis vom Ursprung des Menschen zu benutzen".[54]

Die erste Veröffentlichung seiner in Cambridge (in englischer Sprache) gehaltenen Rede *Über unsere gegenwärtige Kenntnis vom Ursprung des Menschen* vom 26. August 1898 erfolgte im November-Heft der „Deutschen Rundschau". Später wurde diese Rede mehrfach in erweiterter Form gedruckt, so erschienen bis 1922 insgesamt 13 Auflagen.

5 Spätwerk mit wissenschaftlichen Irritationen

In späteren Schriften wie *Der Kampf um den Entwickelungsgedanken* (Berliner Vorträge von 1905), *Das Menschen-Problem und die Herrentiere von Linné* (1907)[55]

53 Ernst Haeckel: Ueber unsere gegenwärtige Kenntnis vom Ursprung des Menschen, S. 185, Hervorhebung im Orig.

54 Ebd., S. 3.

55 Seit seinen Berliner Vorträgen hatte Haeckel wieder zunehmend im (kritischen) Interesse von Teilen der Öffentlichkeit gestanden und es kam nachfolgend zu vehement geführten Angriffen gegen seine Person und seine Auffassungen. Wie die Bemerkungen von Arnold Braß zeigen, kam es dabei zu einer kritischen Vernetzung – am Beispiel der dieser Schrift beigegebenen drei Bildtafeln – von biologischer Anthropologie und Embryologie (hinsichtlich der Fälschungsanklagen gegen die Haeckelschen Embryonennbilder): „Tafel I, welche er frei entstellt und willkürlich falsch verarbeitet, nach Huxley zusammentrug, zeigt die Kopfschrift: Skelette von fünf Menschenaffen (Anthropomorpha). Haeckel stellt also, was kein Zoologe bisher tat, den Menschen direkt zu den Affen […] Knickebeinig, gebeugt von der Degradation, schreitet der arme Homo dem Gespensterzuge voran; stramm aufgerichtet, mit durchgedrücktem Knie folgt ihm der Gorilla im Parademarsch, und Schimpanse, Orang und Gibbon geben sich alle Mühe aufrecht, recht graziös nachzutun. Alle

doi.org/10.35468/6008-05

sowie *Unsere Ahnenreihe. (Progonotaxis Hominis)* (1908) schloss Haeckel an seine Ausführungen aus den Jahren 1866 bis 1895 unmittelbar an; man findet kaum noch humanphylogenetische Präzisierungen oder Ergänzungen.[56]
Die weltanschauliche Interpretation der „Affenabstammung des Menschen" hat er in seiner Zeit und mit Hilfe der vorliegenden Fossilfunde besser in den Diskussionen verteidigen können als mancher seiner Vorgänger. Es überwog die Interpretation der Sachverhalte und weniger die originäre Feldforschung.[57] Mit seinen Arbeiten und denen seiner Kollegen (Schleiden, Schleicher, Snell) wurden an der Universität Jena entscheidende Voraussetzungen für die Etablierung der biologischen Anthropologie im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts gelegt. Bis 1900 war die Haeckelsche Lesart der biologischen Anthropologie auch inhaltlich weitgehend frei von politisch-ideologischen Äußerungen, danach setzte auch hier weitgehend eine zunehmende Biologisierung ein.
Auch in seinen philosophischen Schriften wie *Die Welträthsel* (1899), *Die Lebenswunder* (1904), *Sandalion* (1910) bzw. „Kriegsschriften" wie *Ewigkeit* (1915) finden sich vereinzelt Aussagen zur Herkunftsgeschichte der Menschen etc., letztere mit einem stärkeren Bezug auf Politik und Gesellschaft. Hier lassen sich die Haeckelschen Argumentationen in zwei verschiedene Gruppen unterteilen: in einen a) mehr rassenhygienisch-eugenisch und b) mehr politisch-weltanschaulich argumentierenden Strang. Daneben spielte aber auch die Frage einer Popularisierung solcher Argumentationen in der Öffentlichkeit durch den Typologen Haeckel eine immer größere Rolle. Wie ambivalent sich dabei seine Aussagen zum ersten Zweig (a) darstellen, sollen einige wenige Zitate verdeutlichen: So liest man bspw. innerhalb des „anthropologischen Theils: Der Mensch" in den *Welträthseln*, noch ohne direkten rassenhygienischen Bezug:

> „Jedenfalls ergiebt sich daraus *die engste Verwandtschaft des Menschen mit den Menschenaffen*. Die vergleichende Anatomie ergiebt somit für den unbefangenen und kritischen Forscher die bedeutungsvolle Thatsache, daß der Körperbau des Menschen und der Menschenaffen nicht nur im höchsten Grade ähnlich, sondern in allen wesentlichen Beziehungen derselbe ist. Dieselben 200 Knochen, in der gleichen Anordnung und Zusammensetzung, bilden unser inneres Knochengerüst; dieselben 300 Muskeln bewirken unsere Bewegungen; dieselben Haare bedecken unsere Haut, dieselben Gruppen von Ganglienzellen setzen den kunstvollen Wunderbau unseres Gehirns zusammen, dasselbe vierkammerige Herz ist das centrale Pumpwerk unseres Blutkreislaufs; dieselben 32 Zähne setzen

diese 'Parade-Affen' setzen die Fußflächen hübsch platt dem Boden auf, die große Zehe nach vorn gerichtet, denn sonst wären sie ja keine Affenmenschen, die sie doch absolut sein sollen" (A. Braß: Das Affen-Problem. E. Haeckel's Darstellungs- und Kampfesweise sachlich dargelegt nebst Bemerkungen über Atmungsorgane und Körperform der Wirbeltier-Embryonen, S. 8, Hervorhebung im Orig.).

56 Vgl. ebenso Ernst Haeckel: Fünfzig Jahre Stammesgeschichte. Historisch-kritische Studien über die Resultate der Phylogenie.

57 Uwe Hoßfeld: „Phyletische Anthropologie"; Uwe Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland.

doi.org/10.35468/6008-05

in der gleichen Anordnung unser Gebiß zusammen; dieselben Speicheldrüsen, Leber- und Darmdrüsen vermitteln unsere Verdauung; dieselben Organe der Fortpflanzung ermöglichen die Erhaltung unseres Geschlechts".[58]

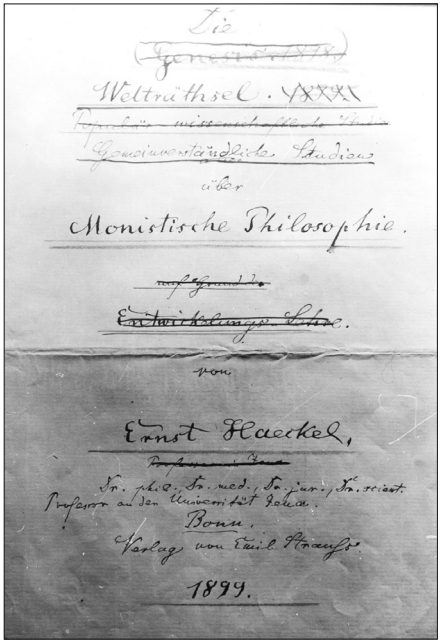


Abb. 9: Originalentwurf der Titelseite (Archiv des EHH Jena).

In dem Folgewerk über *Die Lebenswunder* (1904) geht er dann aber schon konkreter in seiner Argumentation vor:

„**Erlösung vom Uebel.** […] [D]a erhebt sich die wichtige Frage, ob wir als mitfühlende Menschen berechtigt sind, ihren [der armen Elenden] Wunsch zu erfüllen und ihre Leiden durch einen schmerzlosen Tod abzukürzen. Diese Frage ist von eminenter Bedeutung sowohl für die praktische Philosophie als für die juristische und medicinische Lebens-Praxis […] **Lebenserhaltung.** Als ein traditionelles Dogma müssen wir auch die weitverbreitete Meinung beurtheilen, daß der Mensch unter allen Umständen verpflichtet sei, das Leben zu erhalten und zu verlängern, auch wenn dasselbe gänzlich werthlos, ja für den schwer Leidenden und hoffnungslos Kranken nur eine Quelle der Pein und der Schmerzen, für seine Angehörigen ein Anlaß beständiger Sorgen und Mitleiden ist. Hunderttausende von unheilbaren Kranken, namentlich Geisteskranke, Aussätzige, Krebskranke u.s.w. werden in unseren modernen Culturstaaten künstlich am Leben erhalten […] ohne irgend einen Nutzen für sie selbst oder für die Gesammtheit. […]".[59]

58 Ernst Haeckel: Die Welträthsel, S. 43, Hervorhebung im Orig.
59 Ernst Haeckel: Die Lebenswunder, S. 130–131, 134, Hervorhebungen im Orig.

doi.org/10.35468/6008-05

Ferner könnte man mit einer „Gabe Morphium oder Cyankalium" den Leidensweg bewusst abkürzen usw. Ähnliche Konnotationen finden sich auch in Haeckels Bemerkungen zur Todesstrafe und späteren Diskussionen darüber.[60] Dass Haeckel zu jener Zeit dabei selbst direkt und persönlich von einem solch derartig eugenisch zu interpretierendem Konflikt betroffen war, beweist das Schicksal seiner Geliebten Frida von Uslar-Gleichen.[61]

In der Schrift *Ewigkeit. Weltkriegsgedanken über Leben und Tod/Religion und Entwicklungslehre* (1915), die für den zweiten, mehr weltanschaulich-politisch motivierten Argumentationsstrang (b) steht, sieht Haeckel nach wie vor in der Anthropologie einen „Teil der Zoologie", benutzt aber wie schon in den *Lebenswundern* nun ausschließlich den Terminus „monistische Anthropologie", die die „richtige Wertschätzung des Menschenwesens" zum Ziel hat.[62] Hier ist ein inhaltlicher und methodologischer Wandel in Haeckels Argumentation festzustellen, da die biologische Anthropologie nunmehr in einer mehr philosophisch orientierten Anthropologie aufgehen sollte und teilweise politische Konnotationen trägt. So wirft er an anderer Stelle dem „Todfeind England" vor, „alle verschiedenen Menschenrassen zur Vernichtung des deutschen Brudervolkes [nächstverwandten Germanen] mobil gemacht" zu haben:

> „[…] ruft es [England] als Verbündete die niederen farbigen Menschenrassen aus allen Erdteilen zusammen: vorab die gelben, schlitzäugigen Japaner, die perfiden Seeräuber des Ostens!, dann die Mongolen aus Hinterindien und die braunen Malayen aus dem benachbarten Malakka und Singapore; die schwarzbraunen Australneger und Papuas aus Ozeanien, die Kaffern aus Südafrika und die Senegalneger aus den nordafrikanischen Kolonien – und damit kein Farbton der tief verachteten 'Niederen Menschenrassen' fehlt, und das buntscheckige Heer des stolzen Albion auch in ethnographischer Zusammensetzung die '*ewige Weltherrschaft*' des anglosächsischen Inselvolks demonstriert, werden auch noch die Reste der Rothäute aus Amerika auf die blutdampfenden Schlachtfelder von Europa herübergeschleppt!"[63]

Aus seiner Sicht stellte sich der gesamte Erste Weltkrieg als ein „niederträchtiger Verrat an der weißen Rasse" dar und musste „als ein Meuchelmord der höheren menschlichen Kultur gebrandmarkt" werden.[64] Es sei sichtbar, dass der kulturelle und psychologische Abstand zwischen den „höchstentwickelten europäischen Völkern und den niedrigst stehenden Wilden größer ist, als derjenige zwischen diesen letzteren und den Menschenaffen"; d. h. Haeckel deutete und übertrug hier sein Schema „Die Familiengruppe der Katarrhinen" von 1868 (*Natürliche*

60 vgl. u. a. Rubrik „Abschaffung der Todesstrafe?", S. 10–16 sowie den Briefwechsel Haeckels mit der Zeitung (Briefbestand Haeckel im EHH Jena).
61 Vgl. nähere Details in Norbert Elsner: Das ungelöste Welträtsel.
62 Ernst Haeckel: Ewigkeit, S. 65.
63 Ebd., S. 86, Hervorhebungen im Orig.
64 Ebd., S. 86.

doi.org/10.35468/6008-05

Schöpfungsgeschichte) auf die zivilisatorischen Entwicklungen (Pithecometra-Satz). Er missachtete ferner den „brutalen National-Egoismus" Englands, der nur der Aufrechterhaltung der „pambritischen Weltherrschaft ('für alle Ewigkeit!')" diene.[65]

Drei Jahre vor seinem Tode nutzte der Jenaer Zoologe Ernst Haeckel die Gelegenheit, der 12. Auflage (1916) seines am 26. August 1898 in Cambridge gehaltenen Vortrages „Über den Ursprung des Menschen" ein umfangreiches Nachwort beizugeben; ein Nachwort, das 1922 in der dreizehnten Auflage einen Wiederabdruck fand und damit wohl als letzte anthropologische Äußerung Haeckels angesehen werden kann. Sie verdeutlicht, wo und wie sich die Anthropologie als Wissenschaft im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts verortete, wo ihre Erfolge und Grenzen lagen und wie sich Haeckel innerhalb dieser Entwicklungen selbst eingeordnet sehen wollte. Zu seiner Motivation liest man:

> „Seitdem der vorliegende Vortrag im August 1898 auf dem vierten internationalen Zoologen-Kongress in Cambridge gehalten wurde, sind achtzehn Jahre verflossen, seit Erscheinen der elften Auflage acht Jahre. Während dieses Zeitraumes haben die wissenschaftlichen Forschungen über den ‚Ursprung des Menschen' in vieler Beziehung bedeutende Fortschritte gemacht. Die großen Ziele der Anthropologie, in Verbindung mit der vergleichenden Anatomie, der Embryologie und Paläontologie, sind vielfach klarer erkannt, die Methoden zu ihrer Erreichung vervollkommnet worden. Das Verständnis für den hohen Wert der dadurch gewonnenen Erkenntnisse und damit zugleich das Interesse an deren Verbreitung in weiteren Bildungskreisen ist erfreulich gewachsen. Insbesondere ist ihre gewaltige Bedeutung für die höchsten Gebiete des Denkens, für Philosophie und Religion, immer klarer hervorgetreten".[66]

6 Resümee

Mit Aussagen wie in seiner Schrift *Ewigkeit* hatte Haeckel aber schließlich den Boden der wissenschaftlichen biologischen Anthropologie endgültig verlassen. Ähnlich wie schon zuvor sein englischer Kollege Alfred Russel Wallace hing er nun zunehmend Spekulationen, radikal-rassistischen Interpretationen sowie spiritistischen Deutungen (mittels Kristallotik) an.[67] Dieses späte politische Engagement Haeckels wurzelte zunächst im Sozialdarwinismus, fand dann eine Steigerung in den Offerten für den Ersten Weltkrieg und gipfelte letztlich darin, dass seitens der Nationalsozialisten sein humanphylogenetisches Werk für die Begründung

65 Ernst Haeckel: Ewigkeit, S. 86.

66 Ernst Haeckel: Ueber unsere gegenwärtige Kenntnis vom Ursprung des Menschen (13. Aufl., 1922). S. 1; Uwe Hoßfeld: „Phyletische Anthropologie".

67 „Alle Substanz besitzt Leben, anorganische ebenso wie organische; alle Dinge sind beseelt, Kristalle so gut wie Organismen" (Ernst Haeckel: Kristallseelen, S. VIII, Hervorhebungen im Orig.).

doi.org/10.35468/6008-05

ihrer Weltanschauung zum Teil vereinnahmt wurde.[68] Zentrale Bedeutung für die weltanschauliche Umdeutung Haeckels im Dritten Reich sollte aber nur Heinz Brüchers Erbbiographie (1936) erlangen. Im Geleitwort des Reihenherausgebers Karl Astel (ab 1939 Rektor der Universität Jena) heißt es,

> „daß aus den Schlacken voll fanatischen Hasses der Dunkelmänner, voll Verleumdung, Irreführung, Unwissen, Neid und Kleinheit der Gegner das gigantische Bild Ernst Haeckels sichtbar wurde: Eines unserer tiefsten Künder einer arisch-lebensgesetzlichen Frömmigkeit [...]. Eines der mutigsten und wesentlichsten Vorkämpfer naturgesetzlichen Staatsdenkens und arteigener Besinnung auf dem Gebiet deutscher Wissenschaft und Weltanschauung und des bisher genialsten deutschen Biologen".

Den Jenaer Biologen im Umkreis Astels ging es also vorwiegend um vier Dinge: a) umfassend zu begründen, warum man sich mit Haeckel beschäftigte; b) u. a. das am 14. Juli 1933 verkündete „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses" mit Haeckel-Argumenten zu rechtfertigen; c) den Kampf gegen das Judentum, die Kirche und den Bolschewismus zu fördern und d) zur Etablierung und Durchsetzung der Jenaer biologischen Argumentation in Selektions- und Darwinismusfragen (Kampf gegen antidarwinistische Konzepte wie den Holismus oder die Idealistische Morphologie) beizutragen. Mit solchen Ausführungen und Zielstellungen war der Boden einer pro-nationalsozialistischen, äußerst radikalen Interpretation Haeckels bereitet. So entstand in Thüringen eine eigene Argumentationsrichtung in „Menschen(Rasse)fragen", die in einer Mischung von genetischen und evolutionsbiologischen Ansätzen und einer fehlverstandenen Deutung des darwinschen Selektionsprinzips die Überlegenheit der „nordischen Rasse" biologisch zu begründen suchte. Dabei wurde – und dies ist durchaus im Sinne Haeckels erfolgt – die Geschichte als Fortführung der Evolution verstanden, wonach dann in der nationalsozialistischen Deutung die Selektion des Besten eben auch die Vernichtung des Unterlegenen begründet.

Als Wissensgewinn für den Biologieunterricht könnte stehen:
- Haeckels humanphylogenetische Aussagen reichen über einen Zeitraum von 45 Jahren,
- sie begannen bereits mit seinem Stettiner-Vortrag (1863), wurden dann mit zwei Vorträgen in Jena „[u]eber die Entstehung und den Stammbaum des Menschengeschlechts" erstmals präzisiert und endeten 1908 mit der Schrift *Unsere Ahnenreihe (Progonotaxis Hominis),*

68 Uwe Hoßfeld: Haeckelrezeption im Spannungsfeld von Monismus, Sozialdarwinismus und Nationalismus; Uwe Hoßfeld: Ernst Haeckel; Uwe Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland; Uwe Hoßfeld et al.: Anthropologie und Synthetischer Darwinismus im Dritten Reich: „Die Evolution der Organismen" (1943).

doi.org/10.35468/6008-05

- er postulierte zuerst 10, später 12 Menschen-Arten (nicht Rassen!) mit 36 Rassen,
- unterschied davon vier niedere Arten mit wolliger Beschaffenheit der Kopfhaare sowie acht höhere Menschen-Arten – als Schlichthaarige (Lissotriches) bezeichnet,
- propagierte den Urkontinent (Lemuria) als „Wiege des Menschengeschlechts",
- zu seiner Methodik notierte er: „phyletische Divergenz des Menschengeschlechts und den genealogischen Zusammenhang seiner verschiedenen Arten … hypothetisch zu beleuchten"[69] und
- Haeckel unterstützte Darwin, indem er den Menschen als Teil des Tierreiches betrachtete und die darwinistische Evolutionsmechanismen auch auf die Evolution des Menschen anwendete:

> „Wenn die natürliche Züchtung, wie wir behaupten, die wichtigste unter den bewirkenden Ursachen ist, welche die wundervolle Mannichfaltigkeit des organischen Lebens auf der Erde hervorgebracht haben, so müssen auch die interessanten Erscheinungen des Menschenlebens zum grössten Theile aus derselben Ursache erklärbar sein. Denn der Mensch ist ja nur ein höher entwickeltes Wirbelthier, und alle Seiten des Menschenlebens finden ihre Parallelen, oder richtiger ihre niederen Entwicklungszustände, im Thierreiche vorgebildet".[70]

Literaturverzeichnis

Bastian, Adolf (1868). *Das Beständige in den Menschenrassen und die Spielweite ihrer Veränderlichkeit.* Berlin: Dietrich Reimer.

Braß, Adolf (1908). *Das Affen-Problem. Professor E. Haeckel's Darstellungs- und Kampfesweise sachlich dargelegt nebst Bemerkungen über Atmungsorgane und Körperform der Wirbeltier-Embryonen.* Leipzig: Biologischer Verlag.

Brömer, Rainer, Hoßfeld, Uwe & Rupke, Nicolaas A. (Hrsg.) (2000). *Evolutionsbiologie von Darwin bis heute.* Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Brücher, Heinz (1936). *Ernst Haeckels Bluts- und Geisteserbe. Eine kulturbiologische Monographie. Mit einem Geleitwort von Präs. Prof. Dr. K. Astel. München: J. F. Lehmanns-Verlag*.

Carthaus, Emil (1930). *Auf der Suche nach dem Pithecanthropus.* Leipzig: Philipp Reclam.

Elsner, Norbert (2000). *Das ungelöste Welträtsel. Frida von Uslar-Gleichen und Ernst Haeckel. Briefe und Tagebücher 1898–1903*. Göttingen: Wallstein.

Gumplowicz, Ludwig (1883). *Der Rassenkampf. Sociologische Untersuchungen*. Innsbruck: Wagner'sche Univ.-Buchhandlung.

Haeckel, Ernst (1864). *Über die Entwickelungstheorie Darwins. Vortrag auf der 38. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte in Stettin am 19. September 1863. Amtlicher Bericht über die acht und dreissigste Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Stettin im September 1863*. Hg. von den Geschäftsführern derselben Dr. C. A. Dohrn und Dr. Behem, H. Essenland's Buchdruckerei. Stettin, S. 17–30.

69 Vgl. Ernst Haeckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte, S. 741.

70 Ernst Haeckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte, S. 152–153.

doi.org/10.35468/6008-05

Haeckel, Ernst (1866a). *Generelle Morphologie der Organismen. I. Allgemeine Anatomie der Organismen.* Berlin: Verlag von Georg Reimer.

Haeckel, Ernst (1866b). *Generelle Morphologie der Organismen. II: Allgemeine Entwickelungsgeschichte der Organismen*. Berlin: Verlag von Georg Reimer.

Haeckel, Ernst (1868a). *Natürliche Schöpfungsgeschichte. Gemeinverständliche Vorträge über die Entwickelungslehre im Allgemeinen und diejenige von Darwin, Goethe und Lamarck im Besonderen, über die Anwendung derselben auf den Ursprung des Menschen und andere damit zusammenhängende Grundfragen der Naturwissenschaft.* Berlin: Verlag von Georg Reimer.

Haeckel, Ernst (1868b). *Ueber die Entstehung und den Stammbaum des Menschengeschlechts. Zwei Vorträge.* Berlin: C. G. Lüderitz'sche Verlagsbuchhandlung, A. Charisius.

Haeckel, Ernst (1872). *Monographie der Kalkschwämme*. 3 Bde. Berlin: Verlag von Georg Reimer.

Haeckel, Ernst (1874). *Anthropogenie oder Entwickelungsgeschichte des Menschen. Gemeinverständliche wissenschaftliche Vorträge über die Grundzüge der menschlichen Keimes- und Stammesgeschichte.* Leipzig: W. Engelmann.

Haeckel, Ernst (1889). *Natürliche Schöpfungs-Geschichte.* 8. Auflage. Berlin: Verlag Georg Reimer. 11. Auflage 1911.

Haeckel, Ernst (1895). *Systematische Phylogenie der Wirbelthiere (Vertebrata). Dritter Theil des Entwurfs einer systematischen Stammesgeschichte*. Berlin: Verlag von Georg Reimer.

Haeckel, Ernst (1898). Ueber unsere gegenwärtige Kenntnis vom Ursprung des Menschen. *Deutsche Rundschau* 25 (2), 179–194. 13. Auflage 1922.

Haeckel, Ernst (1899). *Die Welträthsel. Gemeinverständliche Studien über monistische Philosophie.* Bonn: E. Strauß.

Haeckel, Ernst (1904). *Die Lebenswunder. Gemeinverständliche Studien über Biologische Philosophie. Ergänzungsband zu dem Buche über die Welträthsel*. Stuttgart: A. Kröner.

Haeckel, Ernst (1905). *Der Kampf um den Entwickelungs-Gedanken. Drei Vorträge, gehalten am 14., 16. und 19. April 1905 im Saale der Sing-Akademie zu Berlin.* Berlin: Verlag von Georg Reimer.

Haeckel, Ernst (1907). *Das Menschen-Problem und die Herrentiere von Linné. Vortrag gehalten am 17. Juni 1907 im Volkshause zu Jena.* Frankfurt a. M.: Neuer Frankfurter Verlag.

Haeckel, Ernst (1908). *Unsere Ahnenreihe (Progonotaxis Hominis.) Kritische Studien über Phyletische Anthropologie. Festschrift zur 350-jährigen Jubelfeier der Thüringer Universität Jena und der damit verbundenen Uebergabe des Phyletischen Museums am 30. Juli 1908.* Jena: Gustav Fischer.

Haeckel, Ernst (1910). *Sandalion. Eine offene Antwort auf die Fälschungs-Anklagen der Jesuiten.* Frankfurt a. M.: Neuer Frankfurter Verlag.

Haeckel, Ernst (1915). *Ewigkeit. Weltkriegsgedanken über Leben und Tod/Religion und Entwicklungslehre.* Berlin: Verlag von Georg Reimer.

Haeckel, Ernst (1916). *Fünfzig Jahre Stammesgeschichte. Historisch-kritische Studien über die Resultate der Phylogenie.* Jena: Gustav Fischer.

Haeckel, Ernst (1917). *Kristallseelen. Studien über das Anorganische Leben.* Leipzig: Alfred Kröner Verlag.

Heberer, Gerhard (1965). Zur Geschichte der Evolutionstheorie, besonders in ihrer Anwendung auf den Menschen. In G. Heberer (Hrsg.), *Menschliche Abstammungslehre. Fortschritte der «Anthropogenie» 1863-1964* (S. 1–19). Stuttgart: Gustav Fischer.

Heberer, Gerhard (Hrsg.) (1965). *Menschliche Abstammungslehre. Fortschritte der «Anthropogenie» 1863-1964.* Stuttgart: Gustav Fischer.

Hoßfeld, Uwe (1999). Haeckelrezeption im Spannungsfeld von Monismus, Sozialdarwinismus und Nationalsozialismus. Essay Review. *History and Philosophy of the Life Sciences,* 21, 195–213.

Hoßfeld, Uwe (2001). ‚Aufstieg und Fall' der Evolutionsmorphologie im deutschen Sprachraum: Aspekte des Recyclings eines interdisziplinären Konzepts. *Gesnerus,* 58 (1/2), 53–75.

Hoßfeld, Uwe (2006). „Phyletische Anthropologie". Ernst Haeckels letzter anthropologischer Beitrag (1922). In Dirk Preuß, Uwe Hoßfeld & Olaf Breidbach (Hrsg.), *Anthropologie nach Haeckel* (S. 72–101). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Hoßfeld, Uwe (2010). *Ernst Haeckel.* Biographienreihe absolute. Freiburg i. Br.: orange press.

doi.org/10.35468/6008-05

Hoßfeld, Uwe (2016). *Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit.* 2. Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
Hoßfeld, Uwe (2021). *Biologie und Politik. Die Herkunft des Menschen.* Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
Hoßfeld, Uwe & Junker, Thomas (2003). Anthropologie und Synthetischer Darwinismus im Dritten Reich: Die Evolution der Organismen (1943). *Anthropologischer Anzeiger,* 61 (1), 85–114.
Krauße, Erika (1984). *Ernst Haeckel.* Leipzig: Teubner.
Krauße, Erika (2000). Pithecanthropus erectus Dubois in Evolutionsbiologie und Kunst. *Verhandlungen zur Geschichte und Theorie der Biologie,* 4, 69–87.
Levit, Georgy S. & Hoßfeld, Uwe (2019). Ernst Haeckel in the History of Biology. *Current Biology,* 29 (24), R1272–R1280.
Levit, Georgy S. & Hoßfeld, Uwe (2020). Ernst Haeckel, Nikolai Miklucho-Maclay and the racial controversy over the Papuans. *Frontiers in Zoology,* 17 (16), 1–20.
Levit, Georgy S. & Hoßfeld, Uwe (2021). Natural Selection in Ernst Haeckel's Legacy. In R. Delisle (ed.), *Natural Selection: Revisiting its Explanatory Role in Evolutionary Biology* (S. 231-259). Cham: Springer.
Preuß, Dirk, Hoßfeld, Uwe & Breidbach, Olaf (Hrsg.) (2006). *Anthropologie nach Haeckel.* Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
Ranke, Johannes (1887). *Der Mensch*. 2. Bd. Leipzig: Bibliographisches Institut.
Rubrik (1911). „Abschaffung der Todesstrafe?". *Deutsche Juristen-Zeitung*, XVI. Jahrgang, Nr. 1.
Wogawa, Stefan (2002). Die Wiege des Menschengeschlechts. Der hypothetische Urkontinent Lemuria in Naturwissenschaften und Okkultismus. *MegaLithos*, 3, 99–101.
Wogawa, Stefan (2015). *Ernst Haeckel und der hypothetische Urkontinent Lemuria.* Erfurt: Eobanus Verlag.
Wogawa, Stefan (2019). *Ernst Haeckel.* Arnstadt: THK-Verlag.

Autorenangaben

Hoßfeld, Uwe, apl. Prof. Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fakultät für Biowissenschaften, Institut für Zoologie und Evolutionsforschung, AG Biologiedidaktik.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biologiedidaktik (Unterrichtsmittel, außerschulischer Lernort/ andere Lernorte, Geschichte des Biologieunterrichts); Nachhaltigkeit; Biologie, Religion und Schule; Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus; Geschichte und Theorie der Evolutionsbiologie, Morphologie, biologischen Anthropologie und EvoDevo; Naturwissenschaften an der Jenaer Universität im 20. Jahrhundert/ Universitätsgeschichte
Kontakt: uwe.hossfeld@uni-jena.de

Levit, Georgy, Dr., Privatdozent an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fakultät für Biowissenschaften, Institut für Zoologie und Evolutionsforschung, AG Biologiedidaktik.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Theorie der Biologie, Geschichte der Ernährungswissenschaft, Geschichte der Veterinärmedizin, Geschichte totalitärer Gesellschaften.
Kontakt: georg.levit@uni-jena.dee

doi.org/10.35468/6008-05

Stefan Wogawa, Uwe Hoßfeld und Olaf Breidbach (†)

„Die Juden müssen ihre Sonderart aufgeben" – Ernst Haeckel und der Antisemitismus[1]

1 Einleitung

Der Soziologe Detlev Claussen identifiziert die Zeit nach der Gründung des Deutschen Kaiserreiches als Periode heftiger antisemitischer Agitation, der Begriff „Antisemitismus" habe sich damals als Schlagwort entwickelt und sei durch eine Massenpresse verbreitet worden.[2] Die antisemitische Agitation setzte mit voller Kraft auch an den Universitäten ein und habe dort, so Claussen weiter, das Klima bis in die Zeit des Nationalsozialismus hinein vergiftet, in der sie endgültig kulminierte.

Dass unter den Ideologien, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die Massen mobilisierten, der Antisemitismus eine wichtige Rolle spielte, sieht auch der Historiker Hans-Peter Ullmann.[3] Er charakterisiert die Weiterentwicklung des alten christlichen Antijudaismus als einen nach-emanzipatorischen, antimodernen Reflex. Neu sei gewesen, dass sich Vorurteile mit naturwissenschaftlichen Rassentheorien und völkischem Denken verbanden. Damit erlangten sie als „Rassenantisemitismus" eine neue Qualität.[4] Die Umdeutung der religiösen Überzeugungen der Juden in anthropologische Eigenschaften begann freilich schon in der Periode der Aufklärung. Durch diese Umdeutungsperspektive entwickelten sich Anschauungen von einer „jüdischen Rasse" mit spezifischen „Rasseneigenschaften". Dieser „jüdischen Rasse" wurde eine unaufhebbare Andersartigkeit und Minderwertigkeit unterstellt.[5]

1 Vgl. ebenso eine frühere Version des Beitrages von Wogawa, Hoßfeld und Breidbach: „Sie ist eine Rassenfrage". Ernst Haeckel und der Antisemitismus.

2 Detlev Claussen: Was heisst Rassismus?, S. 63; W. Bergmann: Geschichte des Antisemitismus; C. Geulen: Geschichte des Rassismus; S. Arndt: Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen; W. Benz: Antisemitismus.

3 H.-P. Ullmann: Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918, S.133.

4 Ebd., S. 134.

5 M. Ley: Kleine Geschichte des Antisemitismus, S. 13; R. Lill & F. Mußner: Antisemitismus, S. 190; Weiterführend vgl. auch P. E. Becker: Sozialdarwinismus, Rassismus, Antisemitismus und Völkischer Gedanke. Wege ins Dritte Reich; L. Poliakov: Der arische Mythos, Zu den Quellen von Rassismus und Nationalismus; L. Poliakov, C. Delacampagne & P. Girard: Rassismus. Über Fremdenfeindlichkeit und Rassenwahn; L. Cavalli-Sforza & F. Cavalli-Sforza: Verschieden und doch gleich: Ein Genetiker entzieht dem Rassismus die Grundlage; C. Geulen: Wahlverwandte. Rassendiskurs und Nationalismus im späten 19. Jahrhundert; F. O. Sobich: „Schwarze Bestien, rote Gefahr." Rassismus und Antisozialismus im deutschen Kaiserreich.

doi.org/10.35468/6008-06

Seit den Büchern von Daniel Gasman[6] gilt der deutsche Biologe Ernst Haeckel (1834–1919) auch als Vordenker des Antisemitismus, von dessen Anschauungen es einen direkten Weg in die rassenideologische Vernichtungspraxis des Nationalsozialismus gebe.[7] Der vorliegende Aufsatz versucht nun, die Stellung Haeckels zum Antisemitismus näher zu untersuchen und die Argumentation Gasmans näher zu hinterfragen.

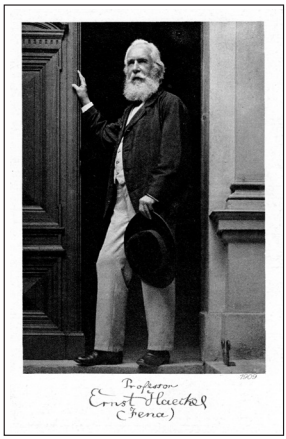


Abb. 1: Ernst Haeckel (Ernst-Haeckel-Haus, Jena).

2 Haeckels Interview zum Antisemitismus

Schlüsselaussagen zu Ernst Haeckels Verhältnis zum Antisemitismus finden sich in einem Interview, das er 1893 dem österreichischen Schriftsteller Hermann Bahr (1863–1934) gab. Es ist in der Haeckel-Forschung bisher kaum beachtet worden. Das Interview wird wegen seiner Bedeutung im Anhang vollständig abgedruckt.

6 Vgl. D. Gasman: The Scientific Origin of National Socialism: Social Darwinism in Ernst Haeckel and the German Monist League; D. Gasman: Haeckel`s Monism and the birth of fascist ideology; ebenso u. a.S. Kühl: Die Internationale der Rassisten: Aufstieg und Niedergang der internationalen Bewegung für Eugenik und Rassenhygiene im 20. Jahrhundert; G. E. Schafft: From Racism to Genocide. Anthropology in the Third Reich; R. J. Richards: Ernst Haeckel's Alleged Anti-Semitism and Contributions to Nazi Biology; R. J. Richards: Was Hitler a Darwinian? Disputed Questions in the History of Evolutionary Theory; U. Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit; U. Hoßfeld: Biologie und Politik. Die Herkunft des Menschen.

7 Vgl. U. Hoßfeld: „Rasse" – Bilder in Thüringen; U. Hoßfeld & H. Weber: Rassenkunde, Rassenhygiene und Eugenik im Deutschen Monistenbund – Keplerbund; M. Simunek & U. Hoßfeld: Von der Eugenik zur Rassenhygiene – der tödliche Mythos vom „erbgesunden Volk"; U. Hoßfeld: Rasse, Vererbung und Gesellschaft, Zur Politisierung der Biologie im 20. Jahrhundert; U. Hoßfeld & M. Simunek: Eugenik und Rassenhygiene in Europa: Definitionen des idealen Menschen und Versuche ihrer Umsetzung; U. Hoßfeld & M. Simunek: Rassenbiologie; B. Weber: Ein deutscher Darwinist; U. Hoßfeld: Wider den Rassenbegriff in seiner Anwendung auf den Menschen – Ein Überblick.

doi.org/10.35468/6008-06

Bahr gehörte zu den literarischen Vertretern des „Jungen Wien". Er hatte in Wien, Graz, Czernowitz und Berlin Nationalökonomie, Jura, Klassische Philologie und Philosophie studiert, das Studium aber 1887 abgebrochen, um sich ganz der Schriftstellerei zu widmen. Für Bahr waren radikale, künstlerische wie politische Wandlungen typisch. Als Künstler vertrat er die Maxime, stets modern zu sein und wandte sich den jeweils neuesten literarischen Strömungen zu. Politisch verwandelte er sich vom deutsch-nationalen Burschenschafter zum Sozialisten, wurde später zum Monarchisten und katholischen Verfechter eines föderativen Europa mit Österreich im Zentrum.[8]

Im Jahr 1893 arbeitete Bahr vor allem journalistisch. Im Januar wurde er Redakteur der „Deutschen Zeitung" in Wien und im Oktober deren Miteigentümer. Schon im Dezember kam es allerdings zum Bruch mit dem Herausgeber Emil Auspitzer und Bahr verließ das Blatt wieder, um eine eigene kulturpolitische Wochenschrift zu gründen.[9] Vorher hatte man ihm den Freiraum für einige Auslandsreisen gegeben, auf denen er eine Reihe von Interviews zum Antisemitismus führte: „Ich fahre wieder einmal ein bischen in der Welt und horche die Leute aus, was sie meinen und sagen. Ich will sie jetzt über den Antisemitismus vernehmen", leitete Bahr die Buchausgabe seiner Interview-Serie ein.[10] Sie wurden zunächst in der „Deutschen Zeitung" abgedruckt.[11] Er wolle nichts widerlegen, so Bahr. Das sei tausendmal geschehen und immer vergeblich: „Ich frage einfach, mit welchen Empfindungen und welchen Antworten sich die Gebildeten der verschiedenen Nationen zu dieser Erscheinung im Volke stellen. Vielleicht giebt das für später einmal von der Verfassung des Geistes um 1893 ein ganz kurioses Dokument."[12] Zu den Interviewten gehörte auch Ernst Haeckel.

8 Vgl. W. Biesterfeld: Bahr, Hermann; R. Miklin: Bahr, Hermann. In der jüdischen Wochenzeitung „Die Welt" äußerte Bahr 1897, er habe lange Zeit ein gewisses Misstrauen gegen den Zionismus gehabt, da der ihm als ein jüdischer Chauvinismus geschildert worden sei, während sein Wunsch darin bestehe, aus den Nationalitäten „den europäischen Menschen entstehen zu sehen." Seine Ansichten über den Zionismus haben sich inzwischen geändert – jedoch nicht in politischer Hinsicht, da er sich um politische Dinge nicht kümmere –, „aber als Künstler kann ich mich der idealen Schönheit nicht erwehren, die er hat" (H. Bahr: Die Christen über die Judenfrage).

9 Vgl. zur äußeren Biographie Hermann Bahrs in den Jahren 1890 bis 1900, M. Csáky (Hrsg.): Hermann Bahr. Tagebücher, Skizzenbücher, Notizhefte. Bd. 2: 1890–1900, hier S. XVII.

10 H. Bahr: Der Antisemitismus. Ein internationales Interview. S. 1.

11 Ebd., letzte Seite. Michael Brenner schreibt irrtümlich, die Interviews seien für die „Neue Freie Presse" (Wien) geschrieben worden (M. Brenner: Antisemitismus und moderne jüdische Identität. Wie Klischees und Selbstbilder ineinander greifen, S. 25).

12 H. Bahr: Der Antisemitismus. Ein internationales Interview, S. 4.

doi.org/10.35468/6008-06

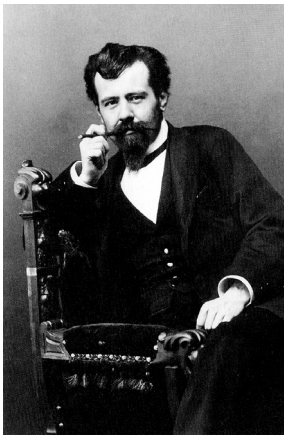


Abb. 2:
Hermann Bahr (Fotoatelier Geschwister Marschalk, Berlin).

Aus Bahrs „Skizzenbuch" der Jahre 1884 bis 1889 geht hervor, dass er Haeckels *Natürliche Schöpfungsgeschichte* (und zwar die 3. Auflage von 1872) gelesen hatte, als er sich mit Untersuchungen zur Stellung des Menschen in der Natur beschäftigte.[13] Auch Jahre nach dem Interview widmete Bahr sich Haeckel und dessen Schriften.[14] Eine besonders intensive Lektüre fiel in die Zeit, in der sich Bahr für eine Weltanschauung in Form eines pantheistischen Diesseitskultes einsetzte. Anregungen holte er sich in den Schriften des Soziologen Auguste Comte, der Philosophen Arthur Schopenhauer und Friedrich Nietzsche, des US-amerikanischen Dichters Walt Whitman, des Schriftstellers Wilhelm Bölsche und eben Haeckels.[15]

In dem Interview, das in Haeckels Wohnhaus in Jena geführt wurde, zeigte sich der berühmte Biologe dem Antisemitismus gegenüber ausdrücklich aufgeschlossen. Er sei auf der einen Seite zwar „[...] seit Jahren mit vielen Juden befreundet,

13 Vgl. Csáky (Hrsg.) Hermann Bahr. Tagebücher, Skizzenbücher, Notizhefte. Bd. 1: 1885–1890, S. 35.

14 So vermerkte Bahr am 13.5.1901 in seinem „Kalender", Haeckel habe „die sog. Strohlinge oder Radiolarien entdeckt, ganz winzige Thiere am Grunde des Meeres ..." (wobei Haeckel allerdings die Radiolarien als „Strahlinge" bezeichnete) (Csáky 1997, S. 27). Im November 1904 schrieb er im Skizzenbuch in einem Abschnitt über „Laster" auch über das „biogenetische Grundgesetz", das Fritz Müller erkannt und dann Haeckel formuliert habe. Bahr fasste es so zusammen: „Wir laufen also durch alle Personen durch, von denen wir stammen" (Csáky 2000, S. 334).

15 R. Farkas: Einführung, S. 20. Im Juli 1907 notierte Bahr in seinem Tagebuch, während der Naturforscherversammlung 1863 in Stettin habe Haeckel am 19.9., genau zwei Monate nach seiner (Bahrs) Geburt, „jugendlich schön und turnerisch stark, zum ersten Mal öffentlich über den Darwinismus verkündet" (Csáky 2003, S. 204). Wenige Tage später zeichnete er auf, Haeckel lasse sich einen „Kämpen" nennen und habe „etwas vom Sprecher eines Gesangs- oder Turnvereins" (ebd., S. 205). Am 16.7. begann Bahr, Haeckels „Gemeinverständliche Vorträge" zu lesen und kaufte für 10 Mark „Aus Insulinde", im August beschäftigte er sich dann mit der „Anthropogenie" (ebd., S. 206ff.); W. Hamacher: Wissenschaft, Literatur und Sinnfindung im 19. Jahrhundert. Studien zu Wilhelm Bölsche; R. Nöthlich: Ernst Haeckel – Wilhelm Bölsche. Briefwechsel 1887–1919.

doi.org/10.35468/6008-06

die ich innig verehre und schätze – es sind ganz wunderbare, prächtige Menschen [...]".[16] Andererseits seien, so Haeckel weiter, „[...] gerade einige meiner besten und intelligentesten Schüler sehr heftige Antisemiten [...]".[17] Daraus zog Haeckel die Schlussfolgerung: „Ich mag überhaupt nicht glauben, alle meine Anschauungen sträuben sich dagegen, daß eine so mächtige, lange und große Bewegung ohne gute Gründe möglich sein sollte."[18] Das Religiöse und das Soziale sei hinsichtlich der Fremdheit der Juden von geringer Bedeutung. Für Haeckel stand fest: „Es ist eine Rassenfrage."[19] Er sah im Antisemitismus sogar eine besondere Leistung, da diese Strömung die Forderung nach bedingungsloser Assimilation der Juden auf die Tagesordnung gebracht habe: „Ich halte es für ein Verdienst des Antisemitismus, daß in den Deutschen und in den Juden die Überzeugung erwacht: die Juden müssen ihre Sonderart aufgeben und zu vollwertigen Deutschen in Sitten, Gebräuchen und Gefühlen werden."[20]

Diesen Assimilationsprozess[21] traute Haeckel freilich nur einem Teil der Juden zu. Bei den anderen ging er offenbar von einer Konstanz ihrer vermeintlichen „Rassenmerkmale" aus. Denn gleichzeitig mit dem Assimilationsprozess gelte es, „[...] das Eindringen immer neuer und oft sittlich bedenklicher Elemente aus dem Osten [...]" zu erschweren – auch „[...] im Interesse der vielen ausgezeichneten, rechtschaffenen und ehrenwerten Juden [...]."[22] Gegenüber einwandernden Juden aus Osteuropa forderte Haeckel Härte: „Hier kann falsche Humanität nur schaden, und ich denke, dass man sich gegen die russischen Juden energisch schützen sollte, nicht weil sie Juden, sondern weil sie mit unserer Gesittung unerträglich sind [...]."[23] Er habe im vorigen Jahre auf dem Schiff nach England russische Auswanderer gesehen, „[...] von ihrem Schmutz und von ihrer Gemeinheit macht man sich gar keinen Begriff".[24]

16 H. Bahr: Der Antisemitismus. Ein internationales Interview, S. 65.

17 Ebd., S. 66. So z. B. Willibald Hentschel, Ludwig Plate oder Georges Vacher de Lapouge. Auch eine von Haeckels Geliebten, Frida von Uslar-Gleichen, war antisemitisch eingestellt. So heißt es beispielsweise in einer Tagebuchnotiz von ihr vom 13. Mai 1901: „Denk Dir, d. Hamburger Dame ist Jüdin! Sie sieht gar nicht so aus, auch nicht sehr distinguirt, aber eher wie eine Französin, als wie eine Jüdin! Mir ist's eine heilsame Lection! Ich habe eine große Antipathie gegen Juden – und hätte ich's vorher gewußt, ich würde nicht mit ihr gefahren u. gegangen sein." (N. Elsner: Das ungelöste Welträtsel. Frida von Uslar-Gleichen und Ernst Haeckel. Briefe und Tagebücher 1898–1903. S. 660).

18 H. Bahr: Der Antisemitismus. Ein internationales Interview, S. 66.

19 Ebd.

20 Ebd., S. 68. Im Interview hatte Haeckel zur Assimilationsbereitschaft der Juden betont, diese müsse, „[...] wer national fühlt und denkt, von ihnen verlangen" (H. Bahr: Der Antisemitismus. Ein internationales Interview, S. 67).

21 A. Morris-Reich: The Quest for Jewish Assimilation in Modern Social Science; A. Morris-Reich: Taboo an Classification: Post-145 German racial writing on Jews.

22 H. Bahr: Der Antisemitismus. Ein internationales Interview, S. 68.

23 Ebd., S. 68.

24 Ebd., S. 69. Haeckel war 1892 nach England gereist, um im Herbst den ihm bereits bekannten „Challenger"-Forscher John Murray bei Tiefseeforschungen an der schottischen Küste zu begleiten

doi.org/10.35468/6008-06

Doch gerade die russischen Auswanderer flohen nicht selten aus nackter Todesangst. Die Politik des zaristischen Russlands war immer judenfeindlich, Pogrome wurden geduldet, wenn nicht gar unterstützt.[25] Dennoch wurde gegen die „Ostjuden“ in der deutschen Öffentlichkeit heftig polemisiert. Wohl nicht zufällig berichtete die zweimal pro Woche erscheinende Zeitung „Der Israelit“ (Organ der orthodoxen Juden in Deutschland) ihren Lesern im Herbst 1894 auch über einen amtlichen Bericht, der auf Verlangen des englischen Parlaments vom Londoner Handelsamt angefertigt wurde. Im „Israelit“ wurde aus dem Bericht zitiert, die jüdischen russisch-polnischen Einwanderer seien „[...] im Ganzen eine friedliche gesetzestreue Gesellschaft“. Während der Anteil der aus Osteuropa eingewanderten Juden an den Einwohnern im Osten Londons bei 18 Prozent liege, seien sie am „Pauperismus“ – dem verelendeten Teil der Stadtbevölkerung – nur mit 0,67 Prozent beteiligt.[26]

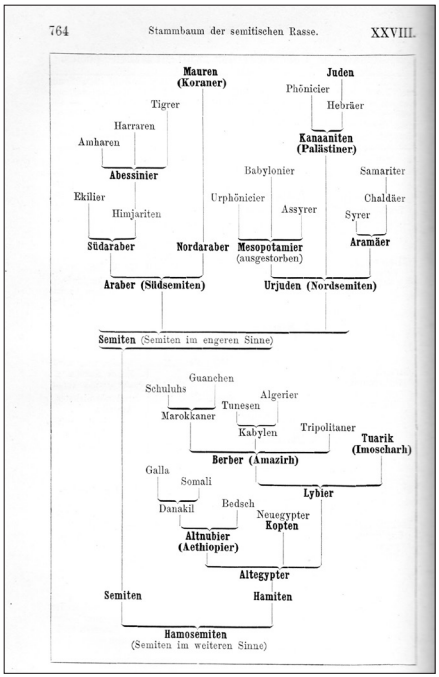


Abb. 3: Stammbaum der semitischen Rasse (Natürliche Schöpfungsgeschichte, 10. Auflage, Berlin 1902, S. 764).

(W. Bölsche: Ernst Haeckel. Ein Lebensbild, S. 192).

25 M. Ley: Kleine Geschichte des Antisemitismus, S. 108.

26 Anonymus: Die russischen Juden in London, S. 1550.

doi.org/10.35468/6008-06

3 Rückblick: Der „Berliner Antisemitismusstreit“

Um Haeckels Position zum Antisemitismus besser einordnen zu können, soll auf Ereignisse eingegangen werden, die einige Jahre früher zu einem ersten Höhepunkt des Antisemitismus in Deutschland geführt hatten. Der Althistoriker Heinrich von Treitschke (1834-1896) löste mit seinem Aufsatz „Unsere Aussichten“ 1879 den „Berliner Antisemitismusstreit“ aus.[27] In seinem Text, der sich auf den ersten Seiten mit dem Verhältnis zwischen Deutschland und Russland beschäftigt, findet sich der berüchtigte Ausspruch: „Bis in die Kreise der höchsten Bildung hinauf, unter Männern, die jeden Gedanken kirchlicher Unduldsamkeit oder nationalen Hochmuths mit Abscheu von sich weisen würden, ertönt es heute wie aus einem Munde: die Juden sind unser Unglück!“[28]

Auch Treitschke verlangte in seinem Aufsatz von den Juden die bedingungslose Einordnung in die deutsche Kultur: „Was wir von unseren israelitischen Mitbürgern zu fordern haben, ist einfach: sie sollen Deutsche werden, sich schlicht und recht als Deutsche fühlen – unbeschadet ihres Glaubens und ihrer alten heiligen Erinnerungen, die uns Allen ehrwürdig sind; denn wir wollen nicht, daß auf die Jahrtausende germanischer Gesittung ein Zeitalter deutsch-jüdischer Mischcultur folge.“[29]

Es ging in der folgenden Auseinandersetzung um nichts weniger als die politische Kultur in Deutschland, wobei liberale und nationalchauvinistische Weltbilder heftig aufeinanderprallten.[30] Treitschke trat dabei stets auch für eine kulturell-ideologische Geschlossenheit Deutschlands ein. Der Historiker Karsten Krieger identifiziert bei ihm eine Art „Technik des Antisemitismus“: „Er beförderte gesellschaftliche Vorurteile, stilisierte einzelne Juden [...] zum *pars pro toto* für den Geist des gesamten Judentums und distanzierte sich von dem Vorwurf, Antisemit zu sein, indem er stets einzelne Juden von seinen Beschuldigungen ausnahm, um gegenüber der Gesamtheit desto härtere Vorwürfe zu erheben.“[31]

Der Historiker Peter Pulzer hingegen verweist auf die engen Beziehungen zwischen Antisemitismus und Nationalismus bei Treitschke. Dessen Hauptverdienst um den Antisemitismus sei es gewesen „[...] jenen groben, anmaßenden, aggressiven Nationalstolz zu verbreiten, der in der deutschen Atmosphäre zu dem Emotionenkomplex gehörte, mit dem der Antisemitismus verbunden war.“[32]

27 J. Zechner: Heinrich von Treitschkes Antisemitismus und die deutsche Geschichtswissenschaft; P. Walkenhorst: Nation – Volk – Rasse. Radikaler Nationalismus im Deutschen Kaiserreich 1890–1914.

28 H. Treitschke: Unsere Aussichten, S. 575.

29 Ebd., S. 573.

30 K. Krieger: Der Berliner Antisemitismusstreit 1879–1881. Eine Debatte um die Zugehörigkeit der deutschen Juden zur deutschen Nation, S. 90.

31 Ebd., S. 91.

32 P. Pulzer: Die Entstehung des politischen Antisemitismus in Deutschland und Österreich 1867 bis 1914, S. 264.

doi.org/10.35468/6008-06

Eine Kontroverse entspann sich zwischen Treitschke und dem Althistoriker Theodor Mommsen, der den Antisemitismus in einem Artikel als „Missgeburt des nationalen Gefühls" bezeichnete.[33] Mommsen forderte Treitschke schließlich auf, sich von einer antisemitischen „Studentenpetition" zu distanzieren. Dem kam Treitschke nach, womit er in den Augen der Öffentlichkeit den Antisemitismusstreit verloren hatte.[34]

Langfristig jedoch trug die Verknüpfung von Nationalismus und Antisemitismus trotz der Niederlage Treitschkes Früchte und erreichte große Teile des Bürgertums. Dabei war die Verbreitung antisemitisch ausgerichteter, nationalchauvinistischer Überlegenheitsgefühle kein Merkmal konservativer Politiker und Intellektueller allein, auch Liberale oder Sozialdemokraten wie der Nationalökonom und Philosoph Eugen Dühring leisteten ihren Beitrag. Gerade 1893, im Jahr von Bahrs Interviews, zogen 16 Abgeordnete der Deutschsozialen Partei (DSP), die sich auch Deutschsoziale Antisemitische Partei nannte, in den Reichstag ein, daneben einige weitere „unabhängige Antisemiten". Die DSP beschloss auf ihrem Parteitag im September 1899, im 20. Jahrhundert müsse die dann zur „Weltfrage" gewordene „Judenfrage" von den Völkern gemeinsam „[...] durch völlige Absonderung und (wenn die Notwehr es gebietet) schließliche Vernichtung des Judenvolkes gelöst werden".[35]

Auch bei Haeckel findet sich dieser nationalistisch motivierte Antisemitismus. Er stellte im Interview seine Differenz zu Mommsen, mit dem Bahr auch gesprochen hatte, ausdrücklich fest. Bei Haeckel finden sich zudem einige von Treitschkes Argumentationsfiguren wieder. Gleichzeitig distanzierte sich Haeckel von gewissen Ausprägungen des Antisemitismus, die er gegenüber Bahr als „Ahlwardtismus" bezeichnete. Der antisemitische Abgeordnete Hermann Ahlwardt, von Beruf Rektor, war im Wahlkreis Frankfurt/Oder 1890 und 1893 in den Reichstag gewählt worden. Es hatte sogar Diskussionen darüber gegeben, Ahlwardt nur als Hospitant in die antisemitische Reichstagsfraktion aufzunehmen und seinen Antrag auf Mitgliedschaft in der Deutschsozialen Reformpartei (in der die DSP sowie die

33 K. Krieger: Der Berliner Antisemitismusstreit 1879–1881. Eine Debatte um die Zugehörigkeit der deutschen Juden zur deutschen Nation, S. 94.

34 In der Auseinandersetzung nahmen im Januar 1881 auch die Wahlmänner der vier Berliner Landtagswahlkreise Stellung. Rudolf Virchow, zunächst Haeckels akademischer Lehrer, dann sein erbitterter wissenschaftlicher sowie weltanschaulicher Gegner, sprach als Hauptredner auf der Versammlung. Er wies den Antisemitismus zurück, denn diese „[...] Bewegung tastet an unser staatliches und gesellschaftliches Leben [...]"; es sei zudem eine „[...] Bewegung, die uns vor Europa erniedrigt [...]". In Virchows Rede wird die vermeintliche „Rassenfrage" klar abgelehnt, es gehe schlicht um Fragen des Rechts, insbesondere der Gleichbehandlung und der Religionsfreiheit, legte er dar. Die Rede ist abgedruckt in: Die Verurtheilung der antisemitischen Bewegung durch die Wahlmänner von Berlin. Bericht über die allgemeine Versammlung der Wahlmänner aus den vier Berliner Landtags-Wahlkreisen am 12. Januar 1881 im oberen Saale der Reichshallen, S. 4, S. 6. Vgl. weiterführend W. F. Kümmel: Rudolf Virchow und der Antisemitismus.

35 M. Görtemaker: Deutschland im 19. Jahrhundert. Entwicklungslinien, S. 273.

doi.org/10.35468/6008-06

Deutsche Reformpartei – gegründet als Antisemitische Volkspartei – aufgegangen waren) zunächst offen zu lassen.[36] Er behauptete in einer 1892 erschienenen Schrift: „Das Judenthum baut sich gegenwärtig auf den Ruinen des deutschen Wohlstandes, der deutschen Freiheit und Tugend einen Tempel der Weltherrschaft, zu dem wir Deutschen die Bausteine willig herbeitragen."[37]

In den jüdischen Gemeinden in Deutschland verliefen die Reaktionen auf die Wellen antisemitischer Propaganda ganz unterschiedlich. Im Sommer 1893 bildete sich der „Central-Verein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens", der sich klar zur Assimilation bekannte und zu dessen Grundsätzen die Aussage gehörte: „Unser Glaube und unsere Moral beruht nicht auf den Lehren vergangener Jahrhunderte, sondern auf den Anschauungen, die wir einer modernen, nationalen Erziehung verdanken." Von orthodoxen Juden wurde die Vereinigung deshalb heftig kritisiert.[38]

Andererseits waren es gerade Mitglieder des „Central-Vereins", die sich dagegen wandten, dass es sich bei der „jüdischen Frage" überhaupt um eine „Rassenfrage" handle. Das zeigt sich in der Kontroverse von Reformjuden mit dem Anthropologen und Ethnographen Heinrich Driesmans, der 1902 in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Ernstes Wollen" über „typische Rassenmerkmale" der Juden geschrieben hatte, ohne ihnen dabei eine Minderwertigkeit zu unterstellen. Der Rabbiner einer Hamburger Reformgemeinde antwortete in einem Leserbrief, den das „Ernste Wollen" abdruckte, es gebe ebenso wenig eine jüdische Nationalität oder Rasse, wie es eine katholische gebe und löste damit eine Gegenreaktion Driesmans aus; der Streit wurde anschließend in der reformorientierten „Allgemeinen Zeitung des Judentums" fortgesetzt, wo Driesmans sich seinerseits in einem Leserbrief auf neueste anthropologische Forschungsmethoden berief, die seine Sicht angeblich unterstützten.[39]

Orthodoxe Juden wehrten sich vor allem gegen die behauptete Minderwertigkeit der „jüdischen Rassenmerkmale". J. Lewy schrieb dazu 1904: „Die Antisemiten halten sie kurzweg nach jeder Richtung hin für so minderwertig, daß sie die Juden nicht so sehr ihres abweichenden Glaubensbekenntnisses, als vielmehr ihrer unverbesserlichen Rasseneigentümlichkeiten wegen bekämpfen zu müssen vorgeben."[40]

36 C. Jahr: Reactions to the Antisemitic agitation of the 1890s in Germany.

37 H. Ahlwardt: Neue Enthüllungen: Judenflinten, S. 3. Der Titel des Buches bezieht sich auf den antisemitisch motivierten Vorwurf, Gewehre der Firma Loewe (Berlin), die in der preußischen Armee eingesetzt wurden, seien unbrauchbar. Er wurde so vehement in antisemitischen Zeitungen in Deutschland vorgebracht und von der französischen Presse aufgegriffen, dass die preußische Kriegsverwaltung öffentlich mehrfach widersprach (Anonymus: Die Judenflinte, S. 1918).

38 Anonymus: Ein Vorschlag zur Güte, S. 747. Dort findet sich auch das Zitat aus den Grundsätzen des „Central-Vereins".

39 Anonymus: Zur jüdischen Rassenfrage, S. 5 f.

40 J. Lewy: Ein Beitrag zur jüdischen Rassenfrage, S. 577.

doi.org/10.35468/6008-06

Dabei bezogen Juden auch gegen den wissenschaftlich verbrämten Antisemitismus Stellung. Der Rabbiner Heinz Galandauer äußerte sich schon 1893:

> „Um aber für die verwerfliche Abneigung gegen alles, was von anderer Herkunft ist, einen scheinbaren Grund anzugeben, hüllt man sich in den Mantel der Wissenschaft und gibt vor, völkerpsychologische Studien zu treiben, indem man der semitischen Race Eigenheiten schändlicher Art, Charaktergrundzüge von niedriger Gesinnung von ihrem Ursprung her andichtet, die sie vermöge ihrer natürlichen psychologischen Beschaffenheit und ihrem ganzen Wesen nach nie ablegen kann und deren sie sich unmöglich je zu entäußern mag."[41]

Auch Haeckels Stellungnahme zum Antisemitismus wurde in jüdischen Zeitungen kritisiert.[42]

4 Die „Welträthsel": Jesus als „Arier"?

Ein weiterer Hinweis auf antisemitische Vorurteile findet sich in Haeckels „Welträtseln". Dort heißt es innerhalb einer polemischen Auseinandersetzung mit dem christlichen Mythos der „jungfräulichen Geburt":

> „Die Angaben der alten apokryphen Schriften, daß der römische Hauptmann Pandera oder Pantheras der wahre Vater von Christus gewesen, erscheint um so glaubhafter, wenn man von streng anthropologischen Gesichtspunkten aus die Person Christi kritisch prüft. Gewöhnlich wird derselbe als reiner Jude betrachtet. Allein gerade die Charakter-Züge, die seine hohe und edle Persönlichkeit auszeichnen und welche seiner ‚Religion der Liebe' den Stempel aufdrücken, sind entschieden nicht semitisch; vielmehr erscheinen sie als Grundzüge der höheren arischen Rasse und vor allem ihres edelsten Zweiges, der Hellenen."[43]

Die Darlegung, welche Charakterzüge aus anthropologischer Sicht überhaupt „entschieden semitisch" seien, blieb Haeckel indes schuldig. Er deutete dafür den

41 H. Galandauer: Arische Stammesvorzüge und semitische Racenfehler, S. 1820. Galandauer kritisierte: „es genügt, dass der Andere anders ist, um ihm sein Recht abzustreiten" (ebd.). Der Artikel wurde in den Heften 7, 12–16 und 18/1894 fortgesetzt.

42 H. Brücher: Ernst Haeckels Bluts- und Geistes-Erbe. Eine kulturbiologische Monographie, S. 118.

43 E. Haeckel: Die Welträthsel. Volksausgabe mit einem Nachworte: Das Glaubensbekenntnis der Reinen Vernunft, S. 132. Bereits einige Seiten vorher hatte Haeckel geschrieben: „Christus selbst, der edle, ganz von Menschenliebe erfüllte Prophet und Schwärmer, stand tief unter dem Niveau der klassischen Kulturbildung; er kannte nur jüdische Tradition; er hat selbst keine einzige Zeile hinterlassen" (ebd., S. 125). Die Panthera-Legende geht wahrscheinlich auf den antiken Philosophen Kelsos (Celsus) zurück, der im Jahre 178 in einer Streitschrift einen Juden sagen lässt, der eigentliche Vater von Jesus sei ein Soldat namens Panthera gewesen und seine Mutter sei von ihrem Mann wegen Ehebruchs verstoßen worden. Die Legende tauchte dann in unterschiedlichen Varianten in rabbinischen und mittelalterlichen Texten auf, mit denen meist auf heftige christliche Angriffe auf das Judentum reagiert wurde. (R. Heiligenthal: Der verfälschte Jesus. Eine Kritik moderner Jesusbilder, S. 43.)

doi.org/10.35468/6008-06

Namen „Pandera“ sogleich „[...] unzweifelhaft auf hellenistischen Ursprung [...]“ – denn in einer Handschrift werde er sogar „Pandora“ geschrieben und das sei in der griechischen Sage die erste, von Gott Vulkan aus Erde gebildete Frau gewesen.[44]

Bereits in der zeitgenössischen Auseinandersetzung wurde Haeckel wegen dieser Textstelle kritisiert, freilich vor allem hinsichtlich der antichristlichen Tendenz seiner Aussage. Er habe „eine alte Schmähllegende von der Abstammung Jesu“ vorgebracht, die von Gelehrten längst aufgegeben worden sei, schrieb 1907 der Theologe Joseph Engert.[45] Engert, der Haeckel bei aller weltanschaulichen Differenz immerhin Ehrlichkeit und Idealismus zubilligte, zitierte anschließend einen Autor A. Müller: „Das anthropologische Interesse Haeckels entschuldigt eine solche Frivolität nicht [...].“[46]

Auch jüdische Intellektuelle waren aufmerksam geworden. Julius Lewkowitz kam 1904 in einem Aufsatz in der „Monatsschrift für Geschichte und Wissenschaft des Judentums“ angesichts der Haeckelschen „Beweisführung“ zu folgendem Fazit: „Also, weil Pandora nach der griechischen Sage die erste Frau ist, ist Pandera, der römische Hauptmann, Hellene!“[47]

Es darf dabei nicht übersehen werden, dass sich Haeckels Angriff zunächst gegen das Christentum richtete. Daneben ließ er jedoch erkennen, dass er die Juden zur Zeit des Religionsstifters Jesus insgesamt für kulturell weniger weit entwickelt hielt als die „arischen“ Griechen. Diese Sicht korrespondiert mit Haeckels Darstellung in späteren Auflagen seiner „Natürlichen Schöpfungsgeschichte“. Als zehnte und höchstentwickelte Menschenart bezeichnete Haeckel schon in deren erster Auflage 1868 den „kaukasischen Menschen“ (*Homo caucasicus,* von Haeckel auch iranischer oder weißer Mensch genannt). Er unterteilte ihn in zwei „Abarten“: den semitischen (oder südlichen) Zweig und den indogermanischen (oder nördlichen) Zweig.[48] Eine weitere Bewertung dieser Abarten nahm er damals noch nicht vor. In späteren Auflagen ging Haeckel von zwölf „Menschen-Arten“ mit insgesamt 36 Rassen aus. Die Juden ordnete er als Teil der „Hamosemiten“ wie

44 E. Haeckel: Die Welträtsel. Volksausgabe mit einem Nachworte: Das Glaubensbekenntnis der Reinen Vernunft, S. 132.

45 J. Engert: Der naturalistische Monismus Haeckels auf seine wissenschaftliche Haltbarkeit geprüft, S. 317.

46 Ebd., S. 318.

47 J. Lewkowitz: Haeckels Welträtsel und die Religion, S. 267. Lewkowitz warf Haeckel außerdem vor, in den „Welträtseln“ Glaube und Kirche generell zu verwechseln: „Der Zorn über die katholische Kirche, die ihren wissenschaftsfeindlichen Standpunkt durch den Hinweis begründet, dass die Lehren der Wissenschaft den Lehren der Bibel widersprechen“, habe sein Urteil bestimmt (ebd., S. 264).

48 E. Haeckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte. Gemeinverständliche wissenschaftliche Vorträge über die Entwickelungslehre im Allgemeinen und diejenige von Darwin, Goethe und Lamarck im Besonderen, über die Anwendung derselben auf den Ursprung des Menschen und andere damit zusammenhängende Grundfragen der Naturwissenschaften, S. 513.

doi.org/10.35468/6008-06

die Indogermanen den hochentwickelten Mittelländern (seiner 12. „Menschen-Art“) zu. Doch für Haeckel stand fest: Die indogermanische Rasse (die er noch in einen „ario-romanischen“ und einen „slavo-germanischen“ Zweig teilte) habe „[...] alle übrigen Menschenrassen in der geistigen Entwicklung weit überflügelt [...]“.[49] Bereits in den frühen Phasen von Haeckels anthropologischem Werk sind rassistische Anklänge zu verzeichnen, da er die Menschen in „höhere“ und „niedere“ Arten trennt.[50]

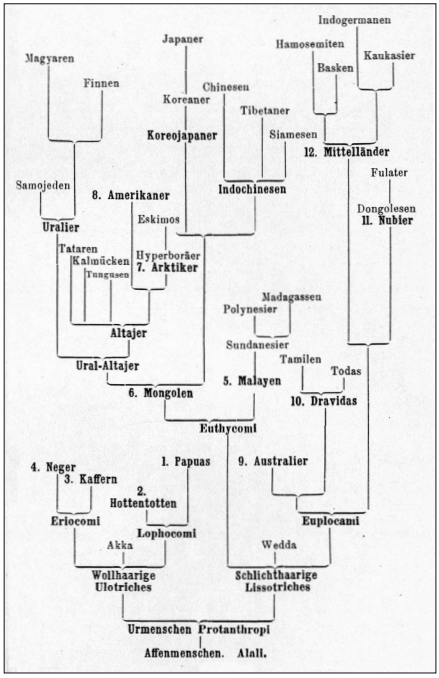


Abb. 4: Stammbaum der 12 Menschen-Arten (Natürliche Schöpfungsgeschichte, 9. Auflage, Berlin 1898, S. 743).

49 E. Haeckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte. Gemeinverständliche wissenschaftliche Vorträge über die Entwickelungslehre, Zweiter Theil: Allgemeine Stammes-Geschichte (Phylogenie und Anthropogenie), S. 752. Bei einer Auflagenhöhe der „Welträtsel“ von 400 000 Exemplaren im deutschsprachigen Raum verbreitete Haeckel seine Ansicht jedenfalls nicht nur unter den Mitgliedern des 1906 gegründeten Monistenbundes. Die Berliner Ortsgruppe des Monistenbundes hatte den Beschluss gefasst, von ihren Mitgliedern nach zweijähriger Zugehörigkeit nicht nur den Kirchenaustritt, sondern auch den Austritt aus dem Judentum zu verlangen. (J. Lewkowitz: Judentum und Monistenbunnd. Sp. 1).

50 Vgl. S. Wogawa: Ernst Haeckel, S. 23f.; U. Hoßfeld: Ernst Haeckel. Biographienreihe absolute; M. S. Fischer et al.: Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung; M. S. Fischer et al.: Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen, S. 7–32.

doi.org/10.35468/6008-06

Mit der Behauptung, Jesus sei kein Jude, sondern Arier gewesen[51], traf Haeckel sich direkt mit einer Argumentationsfigur explizit antisemitischer Autoren, von denen der bekannteste Houston Stewart Chamberlain war, der in seinen „Grundlagen des 19. Jahrhunderts" diese Annahme formulierte.

Der These Gasmans zur Folge reiht sich Haeckel in dieses Denken aber nicht einfach ein, sondern wäre hier als direkter Vordenker des Nationalsozialismus zu bewerten.[52] Allerdings kam selbst der Nationalsozialist Heinz Brücher, der Haeckel als „deutschen Biologen" für den Nationalsozialismus in seiner „Erbbiographie" zu vereinnahmen suchte, zu einer vorsichtigeren Bewertung.[53] Brücher, als „Kulturbiologe" auch einer der Protagonisten einer biologisch orientierten „Rassenkunde" an der Universität Jena, kam 1934 unter Bezug auf das Interview Bahrs mit Haeckel zu dem Schluss, dass Haeckels „engstirniger Judenhaß" fremd gewesen sei.[54] Da Haeckel sich gegenüber Bahr jedoch zur „Rassenfrage" bekannt hatte, ging Brücher dennoch davon aus, „[...] daß Haeckel allen Vernebelungsversuchen seiner Zeit zum Trotz die Judenfrage klar erkannt hatte."[55]

51 So auch später der Jenenser Theologe Walter Grundmann – vgl. weiterführend U. Hoßfeld et al.: „Im Dienst an Volk und Vaterland". Die Jenaer Universität in der NS-Zeit.

52 H.-P. Ullmann: Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918, S. 134.

53 U. Hoßfeld: Nationalsozialistische Wissenschaftsinstrumentalisierung: Die Rolle von Karl Astel und Lothar Stengel von Rutkowski bei der Genese des Buches Ernst Haeckels Bluts- und Geistes-Erbe (1936).

54 H. Brücher: Ernst Haeckels Bluts- und Geistes-Erbe. Eine kulturbiologische Monographie, S. 117.

55 Ebd., S. 118. Zu Brücher, dem NS-Haeckel-Biographen, vgl. weiterführend: U. Hoßfeld: Die Epilobium-Kontroverse zwischen den Botanikern Ernst Lehmann und Heinz Brücher. Ein Beitrag zur Geschichte der Plasmon-Theorie; U. Hoßfeld: Von der Haeckel-Forschung zur Pflanzengenetik – Die zwei Karrieren des Botanikers Heinz Brücher (1915–1991). Pratum floridum; U. Hoßfeld et al.: „Rasches Zupacken" – Heinz Brücher und das botanische Sammelkommando der SS nach Rußland 1943; U. Hoßfeld et al.: Retrospektive einer Botanikerflucht nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges: Drei Briefe von Heinz Brücher an Erich Tschermak-Seysenegg (1948–1950).

doi.org/10.35468/6008-06

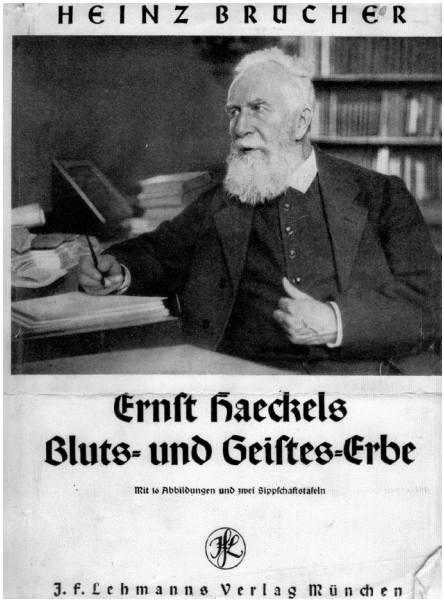


Abb. 5:
Titelblatt des Buches von Heinz Brücher (1936).

Die von Haeckel geforderte Assimilation der Juden war im Nationalsozialismus jedoch gerade nicht gewollt. Der antisemitische Publizist Wilhelm Stapel betonte diesbezüglich in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Deutsches Volkstum" im Mai 1933, dass man in Deutschland einen anderen Weg gehen werde, als es im faschistischen Italien der Fall sei. In Italien habe man die Juden vor die Frage gestellt, ob sie italienische Nationalisten sein wollen oder nicht, „Italien hat seine Judenfrage nach dem Prinzip der Assimilation gelöst."[56] In Italien sei aber die Zahl der Juden und deren Bedeutung nicht groß, zudem falle „[...] bei dem mediterranen Typ des Italieners die Assimilation der Juden leichter [...] als bei dem mehr nordisch bestimmten Typ des Deutschen [...]", denn „[...] der körperliche und seelische Habitus des Italieners setzt der jüdischen Assimilation im allgemeinen nicht so große Schwierigkeiten entgegen wie der des Deutschen."[57] Deshalb bleibe „[...] uns Deutschen nur der Weg der völkischen Abgrenzung." Stapel führte weiter aus: „Die Judenfrage in Deutschland [...] ist nur zu lösen durch eine Ausgliederung und Verselbständigung des Judentums im deutschen Lebensraum."[58]

56 W. Stapel: Die Juden und das neue Deutschland, S. 479.
57 Ebd., S. 478.
58 Ebd., S. 480. In der Zeitschrift sprach sich Mitherausgeber Albrecht Günther kurz darauf strikt dagegen aus, das „nationalsozialistische Lebenselement zu verwissenschaftlichen", denn der Nationalsozialismus sei „ursprünglich und wesensmäßig eine Volksbewegung". Als politische Bundesgenossen werden von Günther die Biologen Jacob von Uexküll und Edgar Dacqué genannt, nicht aber Haeckel (wobei Uexküll und Dacqué im Jahr 1933 noch lebten) (A. E. Günther: Gibt es eine nationalsozialistische Wissenschaft?, S. 766).

doi.org/10.35468/6008-06

5 Antisemitismus bei Haeckel-Schülern

Haeckel hatte sich in dem Interview mit Hermann Bahr auf einige seiner Schüler bezogen, die heftige Antisemiten seien. Dazu gehörten zweifellos Ludwig Plate und Willibald Hentschel (1858–1945). Hentschel und der von ihm 1911 gegründete „Mittgartbund“[59] planten die Errichtung von „Kolonien“, in denen die Zucht „arischer Menschen“ vorgenommen werden sollte. Aus dem „Mittgartbund“ ging 1924 auch der „Artamanenbund“ hervor, zu dessen Mitgliedern Männer gehörten, die später in der NSDAP und der SS Karriere machten.[60]

In Jena hatte sich der Chauvinismus der Kriegsjahre 1914 bis 1918 besonders stark in pseudowissenschaftlichen Modeströmungen als Vorboten späterer rassenanthropologischer und eugenischer Bewegungen entladen.[61] Unter Berufung auf Haeckel und seinen Nachfolger Plate, Mitbegründer des „Archivs für Rassen- und Gesellschaftsbiologie“, erfuhren sie unter Intellektuellen weit über die Saalestadt hinaus Verbreitung und politische Relevanz.[62]

Plate[63] rechtfertigte Anfang Mai 1923 in seinen Kollegs die soziale Ungleichheit und den Antisemitismus und forderte seine Studierenden auf, militärischen Organisationen beizutreten. Rückblickend betonte er 1935, er habe „politisch immer rechts gestanden“ und sei als langjähriger Vorsitzender der Jenaer Ortsgruppe des Alldeutschen Verbandes stets für „nationale“ Ziele eingetreten.[64] Und das dürfte für einen Großteil seiner Jenaer Kollegen selbst dann zutreffen, wenn sie Plates geistiger Militanz, seiner alldeutschen Gesinnung und seinem rassisch ausgerichteten Antisemitismus eher fernstanden. Antisemitisch aber dachten bereits viele von ihnen. Die

59 Vgl. W. Hentschel: Vom Vormenschen zum Indogermanen; W. Hentschel: Vom aufsteigenden Leben: Ziele der Rassenhygiene; W. Hentschel: Mittgart – Ein Weg zur Erneuerung der germanischen Rasse; D. Löwenberg: Willibald Hentschel (1858–1947). Seine Pläne zur Menschenzüchtung, sein Biologismus und Antisemitismus.

60 Vgl. U. Hoßfeld et al.: Ernst Haeckels Politisierung der Biologie. S. 3; R. Sünner: Schwarze Sonne. Entfesselung und Missbrauch der Mythen in Nationalsozialismus und rechter Esoterik, S. 24 ff.

61 Vgl. U. Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit.

62 Vgl. u. a. J. Sandmann: Der Bruch mit der humanitären Tradition. Die Biologisierung der Ethik bei Ernst Haeckel und anderen Darwinisten seiner Zeit; P. Shipman: The Evolution of racism. Human differences and the use and abuse of science; K. D. Thomann, W. F. Kümmel: Naturwissenschaft, Kapital und Weltanschauung. Das Kruppsche Preisausschreiben und der Sozialdarwinismus.; E. M. Engels (Hrsg.): Die Rezeption von Evolutionstheorien im 19. Jahrhundert; U. Hoßfeld: Menschliche Erblehre, Rassenpolitik und Rassenkunde (-biologie) an den Universitäten Jena und Tübingen von 1934–45: Ein Vergleich; U. Hoßfeld: Haeckelrezeption im Spannungsfeld von Monismus, Sozialdarwinismus und Nationalsozialismus; H. Kaupen-Haas, C. Saller (Hrsg.): Wissenschaftlicher Rassismus. Analysen einer Kontinuität in den Human- und Naturwissenschaften.

63 Vgl. G. Levit et al.: The Forgotten “Old-Darwinian” Synthesis: The Theoretical System of Ludwig H. Plate (1862–1937).

64 Vgl. L. Plate: Kurze Selbstbiographie. S. 86 f.; U. Hoßfeld et al.: Ludwig Plate: Haeckel Nachfolger mit vielen Facetten.

doi.org/10.35468/6008-06

Jenaer Kliniker hatten schon Ende 1922 beschlossen, die ersten vier Bänke ihres Auditoriums „Ariern“ vorzubehalten, was zu einer erregten Landtagsdebatte führte.[65] Schon 1896 hatte es einen durch Jenaer Medizinstudenten ausgelösten antisemitischen Vorfall gegeben. Am schwarzen Brett der Großherzoglichen Anatomie fand sich ein Aushang mit einem Auszug der Statuten des „Medizinischen Vereins“, einer wissenschaftlichen Studentenvereinigung. Einer der Paragrafen lautete: „Mitglieder des Vereins kann jeder werden, welcher der mosaischen Religion nicht angehört.“ Der Prorektor Professor Lincke wies den Verein an, den Aushang zu entfernen.[66]

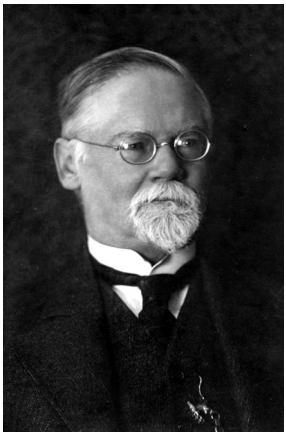


Abb. 6: Ludwig Plate (Universitätsarchiv Jena).

Im Gegensatz zu vielen seiner Kollegen verheimlichte Plate seinen Antisemitismus in der Öffentlichkeit nicht. Seine antisemitischen Gedanken postulierte er weniger in seinen Schriften als vielmehr in seinen Vorlesungen, was ihm studentische und kollegiale Kritik und sogar ein dienstliches „Verfahren“ an der Universität einbrachten:

> „[…] hat neuerdings wie früher schon in den Vorlesungen aus seinem Fache sich in absprechender Weise über die Staatsumwälzung von 1918 und die republikanische Staatsform geäußert. Ferner hat er bei derselben nach uns gemachten Mitteilungen verschiedentlich zur Judenfrage Stellung genommen und dabei Behauptungen aufgestellt, die abgesehen von ihrer Haltlosigkeit, auf die jüdischen Staatsbürger verletzend wirken.“[67]

Weiter liest man: „daß die Plate`schen Vorlesungen eine Quelle jener Verhetzung junger Menschen darstellen, die für unser Vaterland so unglückliche Folgen

65 Vgl. S. Schmidt et al. (Hrsg.): Alma mater Jenensis. Geschichte der Universität Jena. S. 264; N. Hammerstein: Antisemitismus und deutsche Universitäten 1871–1933; weiterführend U. Hoßfeld et al. (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus.

66 Zitiert nach: Im deutschen Reich, Heft 10/1896, S. 528.

67 Vgl. Thüringisches Hauptstaatsarchiv Weimar [ThHStAW], PA Ludwig Plate, Nr. 23373. Best. Volksbildung, Brief von Wuttig an ThVBM vom 11. Januar 1923.

doi.org/10.35468/6008-06

gezeitigt hat […] sorgfältig gehütete Freiheit der Lehre wird von Professor Plate gröblich mißbraucht."[68]

Der Große Senat wies in einer Sitzung am 20. Januar 1923 dann darauf hin, dass er mit Entschließung vom 31. Januar 1920 politische Betätigung im Hörsaal missbilligt [habe].[69] Das Verfahren zog sich ohne größere Konsequenzen für Plate noch bis 1924 hin. Zu ergänzen ist an dieser Stelle, dass fast ein Jahr später (7. Juli 1925) die NSDAP-Fraktion im Thüringer Landtag einen Antrag stellte, der dem Tenor Plates entsprach und vorsah, Juden als Lehrer[70] nicht mehr in den Landesdienst einzustellen: „Die Juden als eine fremdblütige, der deutschen seelisch und geistig entgegengesetzte, feindliche Rasse, sind außer Stande deutsches Fühlen und Denken, Wollen und Handeln zu verstehen […]."[71]

Diese Meldung brachte ein breites nationales sowie internationales Presseecho hervor, zumal man zum Schaden der Universität vermeldet hatte: „Die Landesuniversität Jena ist für ausländische Juden gesperrt. Als Jude im Sinne dieses Gesetzes gilt jeder Ausländer, der nicht den notariellen Nachweis erbringt, daß seine beiden Eltern und sämtliche vier Großeltern sich zur christlichen Religion bekennen und bekannten."[72] Obwohl der Rektor diese Nachricht dementierte: „Die durch die Presse veröffentlichte Nachricht […] entbehrt jeder tatsächlichen Grundlage", protestierte daraufhin dennoch die Fraktion Deutschvölkischer Freiheitsbewegung im Landtag: „Diese amtliche Benachrichtigung […] ist nichts anderes als eine indirekte Einladung der ausländischen Juden zum Studium an der Universität Jena."[73] Im Jahre 1935 betonte Plate dann nochmals, dass er politisch immer rechts gestanden habe und als langjähriger Vorsitzender der Ortsgruppe Jena des Alldeutschen Verbandes stets für nationalistische Ziele eingetreten sei.[74]

Zwei Jahre später, am 8. Juni 1937, teilte Plate dann dem Reichskultusministerium in einem Schreiben mit: „[…] bin ich vom Rektor der Universität Sofia aufgefordert worden, dort 2 Vorträge vor der medizinischen Fakultät zu halten. Ich würde in dem 1. Vortrag die allgemeine Bedeutung der Vererbungslehre und in dem 2. die medizinische Bedeutung der Vererbungslehre und der Rassenhygiene behandeln. In beiden Vorträgen bietet sich natürlich viel Gelegenheit, für

68 Ebd.
69 Ebd., Brief von Bauch vom 1. Februar 1923.
70 Vgl. dazu die Schrift B. Breslauer (Hrsg.): Die Zurücksetzung der Juden an den Universitäten Deutschlands. Denkschrift im Auftrag des Verbandes der Deutschen Juden.
71 Vgl. ThHStAW, Best. C 196, Notiz vom 11. August 1925.
72 Vgl. Deutsche Zeitung Nr. 468 B vom 6. Oktober 1925 sowie das Algemeen Handelsblad vom 29. Juli 1925.
73 Vgl. ThHStAW, Best. C 196, „Kleine Anfrage" vom 14. Oktober 1925 der Fraktion Deutschvölkischer Freiheitsbewegung an den Landtag.
74 Vgl. L. Plate: Kurze Selbstbiographie, S. 84–87.

doi.org/10.35468/6008-06

die Ziele des Nationalsozialismus einzutreten“[75] – ein Beispiel aus Plates letztem Lebensjahr, das seine geistige Grundhaltung nochmals belegt.[76]
Gipfelpunkte des völkisch-rassistischen Antisemitismus an der Salana[77] waren die von dem Historiker Günther Franz zur ideologischen Rechtfertigung des Novemberpogroms 1938 organisierte und von ihm mit dem Vortrag „Die Judenfrage in der deutschen Geistesgeschichte“ eröffnete Ringvorlesung „Deutschtum und Judentum“ 1938[78] und die von Theodor Scheffer (Pädagogisch-politisches Seminar) organisierte Gemeinschaftsvorlesung über „Die Judenfrage“ im Sommersemester 1943: „Es ist für uns nicht damit abgetan, daß wir die Judenfrage im Reich weitgehend gelöst haben. Sie ist eine Weltfrage, mit der dieser Krieg und seine immer heftiger werdenden Kämpfe zusammenhängen.“[79]

ädagog.-polit. Seminar
Dr. Th. Scheffer

Universität Jena
14. MAI 1943
Anl.
304

Öffentl. Gemeinschaftsvorlesung
über
Die Judenfrage

Universitätsarchiv Jena, Bestand BA, Nr. 2120, Bl. 152.

20. Mai.	Eröffnung. — Die Anfänge der Judenbekämpfung in Deutschland. Vorkämpfer bis zur Machtergreifung 1933	Dr. Th. Scheffer
27. Mai.	Die Rassengeschichte und das heutige rassische Bild des Judentums	Prof. Dr. Herberer
3. Juni.	Das bevölkerungspolitische Problem	Staatsrat Prof. Dr. Astel
10. Juni.	Die Juden in den einzelnen Ländern	Prof. Dr. v. Leers
17. Juni.	Die Juden im literarischen Leben unseres Volkes	Prof. Dr. Wesle
24. Juni.	Jüdische und germanische Musik (mit Beispielen auf Schallplatten)	Dr. O. zur Nedden
1. Juli	Das Judentum in der deutschen Kultur und Kunst	Staatsrat Dr. H. S. Ziegler
8. Juli.	Die Juden in der Wirtschaft . .	Generalarbeitsführer H. Kretzschmann
15. Juli.	Die Juden in der Politik . . .	(wird noch bekannt gegeb.)
22. Juli.	Die Judengefahr in aller Welt .	D. Scheffer

1918

Abb. 7:
Ankündigung (UAJ, Bestand BA, Nr. 2020, Bl. 157).

75 Vgl. ThHStAW, PA Ludwig Plate, Nr. 23373. Best. Volksbildung, Brief von Bauch vom 1. Februar 1923.

76 Weitere Beispiele sind die unter der Mitherausgeberschaft von Plate in der Zeitschrift Archiv für Rassen- und Gesellschafts-Biologie erschienenen rassenhygienischen Publikationen bzw. seine Rolle bei der Berufung des „Rasse-Günther“. Der jüdische Genetiker und spätere Emigrant Richard Goldschmidt hat Plate als „Pan-Germanisten“ bezeichnet (R. Goldschmidt: Erlebnisse und Begegnungen).

77 Vgl. ebenso U. Hoßfeld: Die Jenaer Jahre des „Rasse-Günther“ von 1930 bis 1935. Zur Gründung des Lehrstuhles für Sozialanthropologie an der Universität Jena; U. Hoßfeld: „Rasse“ potenziert: Rassenkunde und Rassenhygiene an der Universität Jena im Dritten Reich; R. Stutz et al.: Jenaer Profilwandel: von der philosophischen zur rassisch und naturwissenschaftlich „ausgerichteten“ Universität in der NS-Zeit.

78 Vgl. M. Werner: Stationen Jenaer Geschichtswissenschaft, S. 13.

79 Vgl. Universitätsarchiv Jena [UAJ], Best. BA, Nr. 2120 (Auszug aus dem Text auf dem Einladungsposter.); die Vortragsreihe umfasste zehn Abende und begann am 20. Mai 1943.

doi.org/10.35468/6008-06

An der Vortragsreihe von zehn Abenden, beginnend mit dem 20. Mai 1943, hatten sich folgende Referenten beteiligt: Geschichte der Judenbekämpfung (Scheffer), Das rassische Bild des Judentums (Heberer), Das bevölkerungspolitische Problem (Astel), Die Juden in den einzelnen Ländern (von Leers), Die Juden im literarischen Leben unseres Volkes (Wesle), Das Judentum in der deutschen Kultur und Kunst (Ziegler), Jüdische und germanische Musik mit Beispielen auf Schallplatten (zur Nedden), Die Juden in der Wirtschaft (Kretzschmann), Die Juden in der Politik (Kretzschmann), Beschluss (Scheffer).[80]

Pädagogisch-politisches Seminar
Dr. Th. Scheffer

Universitätsarchiv Jena, Bestand BA, Nr. 2120, Bl. 179.

Die Reihe der öffentlichen Vorlesungen wird in diesem Semester fortgesetzt mit einer Gemeinschaftsvorlesung über

DIE JUDENFRAGE

Es ist für uns nicht damit abgetan, daß wir die Judenfrage im Reich weitgehend gelöst haben. Sie ist eine Weltfrage, mit der dieser Krieg und seine immer heftiger werdenden Kämpfe zusammenhängen: wir oder sie mit ihrem politischen Anhang — einer von beiden muß auf der Strecke bleiben. Und wir dürfen es nicht sein. Die Judenfrage soll deshalb in ihrem ganzen Umfang dargestellt werden. Dazu haben sich in einer

Vorlesungsreihe von 10 Abenden

verbunden die Herren

Professoren Astel, Herberer, Generalarbeitsführer Kretzschmann, Dr. zur Nedden, Prof. von Leers, Dr. Scheffer, Prof. Wesle, Staatsrat Dr. Ziegler

Es werden behandelt: „Geschichte der Judenbekämpfung" (Scheffer); „Das rassische Bild des Judentums" (Heberer); „Das bevölkerungspolitische Problem" (Astel); „Die Juden in den einzelnen Ländern" (v. Leers); „Die Juden im literar. Leben unseres Volkes" (Wesle); „Das Judentum in der deutschen Kultur und Kunst" (Ziegler); „Jüdische und germanische Musik" mit Beispielen auf Schallplatten (zur Nedden); „Die Juden in der Wirtschaft", „in der Politik" (Kretzschmann); Beschluß (Scheffer).

Die Vorlesungen finden Donnerstag Abend im Hörsaal ▌ der Universität statt; Beginn am 20. Mai. – Hörerkarte für Studenten RM 2.00, für alle anderen RM 5,00 (dagegen keine Hörgebühr).

W. Schmidt, Weimar

3.05

Abb. 8: Poster (UAJ, Bestand BA, Nr. 2120, Bl. 179).

Am Ende der 1940er Jahre hatte sich auch Victor Franz, Direktor des Ernst-Haeckel-Hauses, in einem etwas naiven Grundtenor über den Antisemitismus[81] in seiner Autobiographie wie folgt geäußert:

80 Vgl. Universitätsarchiv Jena [UAJ], Best. BA, Nr. 2120; eine gedruckte Schrift, als „Extrakt dieser Veranstaltung", konnte nicht nachgewiesen werden.

81 Vgl. G. Kreft et al.: „Er sah übrigens aus wie ein Gorilla." In der Begegnung mit dem Neurologen Ludwig Edinger wurde der Zoologe Victor Franz zum Antisemiten.

doi.org/10.35468/6008-06

„Antisemitismus beruht oft nicht auf einzelnen Erlebnissen, sondern primär wohl in der Regel auf instinktiver Antipathie. Zu tadeln ist er daher so wenig wie jede andere spontane Gefühlserregung, sondern glücklich ist, wer spontane Gefühlserregungen hat, und unsere Antipathie gegenüber dem Juden ist ebenso wünschenswert wie ein zielsicherer Instinkt in der Gatten- oder in der Berufswahl […] Aber wünschenswert bleibt, daß das tiefe Bewußtsein des Nicht-Zusammenpassens wach bleibt."[82]

Sofern belegbar, hielt sich Franz in seinen Vorlesungen - im Gegensatz zu Plate - aber von solchen Stellungnahmen vor den Studenten zurück.[83] In seiner Rede zu Haeckels 100. Geburtstag am 16. Februar 1934 vermied es Franz, Haeckel für den Nationalsozialismus zu vereinnahmen.[84]
Es gab aber auch Schüler Haeckels, die eine entgegengesetzte Position einnahmen. Hans Driesch etwa, der 1889 bei Haeckel promoviert wurde, entwarf als Philosoph sittliche Forderungen, zu denen die Beseitigung des Antisemitismus gehörte. Otto Lehmann, ein ebenfalls bei Haeckel promovierter Biologe, leitete ab 1899 das Altonaer Museum und ließ dort in der volkskundlichen Abteilung eine Synagoge nachbauen, um die große Bedeutung der Juden für die Stadt Altona zu würdigen.[85]

6 Fazit

Fraglos handelte es sich bei Haeckel um einen völkischen Nationalisten. Sein enger Mitarbeiter und Biograph Heinrich Schmidt hob 1934 hervor: „Daß Haeckel mit Begeisterung dem Deutschen Flottenverein, der Kolonialgesellschaft und dem Verein für das Deutschtum im Auslande angehörte, war für ihn selbstverständlich."[86] Schon 1882 erklärte Haeckel in den *Indischen Reisebriefen:* „Hätte Deutschland, dem Beispiele des stammerwandten England folgend, rechtzeitig Kolonien gegründet, wie anders könnte der veredelnde Einfluß der deutschen Kultur sich in der Welt geltend machen; wie viel größer würde unser Vaterland dastehen!"[87]
Er traf auf einer Tropenreise 1900 in Singapur deutsche Soldaten, die auf der Fahrt zum Kriegseinsatz in China hier Station machen. Er besuchte ihr Trans-

82 Vgl. Archiv des Ernst-Haeckel-Hauses [EHH], Best. Z, Autobiographie Victor Franz, Nachlaß Franz, S. 113.
83 Vgl. Nachlass Heinz Benedix, Herbarium Haussknecht Jena.
84 Vgl. Franz, Victor: Das heutige geschichtliche Bild von Ernst Haeckel. Rede bei der Gedächtnisfeier der Universität Jena zu Haeckels 100. Geburtstag, in der Aula der Universität Jena gehalten am 16. Februar 1934, Jena 1934.
85 Vgl. I. Jahn: Driesch, Hans A.E. S. 811.; U. Claasen: Ein Rundgang durch die kulturgeschichtlich-volkskundliche Abteilung. S. 90.
86 H. Schmidt: Ernst Haeckel. Denkmal eines großen Lebens. S. 76.
87 E. Haeckel: Indische Reisebriefe. S. 186; U. Hoßfeld: Haeckels „Eckermann": Heinrich Schmidt (1874–1935).

doi.org/10.35468/6008-06

portschiff *„Palatia“*, dessen erster Offizier, in Jena Mitglied der Geographischen Gesellschaft, ihm erzählte, bei der Fahrt durch das Rote Meer seien einige Heizer und Stewards der Hitze zum Opfer gefallen. Für Haeckel war das ein Skandal, denn „[...] auf den Dampfern aller anderen Nationen, welche in den Tropen fahren, werden diese beiden Arbeiterklassen durch farbige Menschenrassen vertreten, die sich zu diesen schweren Diensten viel besser eignen.“[88]

Dem unter dem Pseudonym Lector schreibenden Autor der jüdischen Monatsschrift „Ost und West“ nach, galt Haeckel in einer 1920 veröffentlichten Einschätzung zurecht als „[...] in politischer Beziehung alldeutsch-völkisch“.[89]

Die Vermischung von Naturwissenschaft und Politik kulminierte bei Haeckel, der wie kaum ein anderer für eine „Politisierung der Biologie“[90] stand – obwohl er sich selbst als unpolitisch sah – schließlich im Sozialdarwinismus. Der Antisemitismus spielte eine geringe Rolle. Das Thema tauchte in Haeckels wissenschaftlichen Schriften nicht auf, in den populären *Welträthseln,* wie exemplarisch gezeigt, nur punktuell. Haeckel bekannte sich zu einem nationalistischen Antisemitismus, der die Phase des Übergangs vom christlichen Antijudaismus zum Rassenantisemitismus markierte. Doch für ihn stand dieser Antisemitismus keineswegs im Zentrum seiner Anschauungen. Er war mit seinem Interview von 1893 eher Seismograf der Stimmung in weiten Teilen des Bürgertums und nicht der Katalysator der antisemitischen Bewegung, wenn man auch die wachsende Deutungsmacht des Naturwissenschaftlers im Allgemeinen und Haeckels im Besonderen als gesellschaftspolitische Autorität nicht unterschätzen darf. Doch Haeckel war in seiner Einordnung der „Judenfrage“ als „Rassenfrage“ nicht einmal konsequent. Er ging nicht von einem unaufhebbaren Unterschied aus, vielmehr hielt er die antisemitisch motivierte „Judenfrage“ durch Assimilation zumindest für einen Teil der deutschen Juden für lösbar.

Ein antisemitischer „Vordenker“ des Nationalsozialismus war er nicht.

88 E. Haeckel: Aus Insulinde. Malayische Reisebriefe. S. 31.

89 Lector: Dokumente der Zeit. Sp. 263.

90 U. Hoßfeld et al.: Ernst Haeckels Politisierung der Biologie; U. Hoßfeld: Biologie und Politik. Die Herkunft des Menschen.

doi.org/10.35468/6008-06

Anhang – Interview[91]

9. Ernst Häckel
Ich wohne im „Bären", wo einst Luther gehaust und voriges Jahr Bismarck das Vermächtnis an die Deutschen gesprochen hat: „Es ist ein gefährliches Experiment, heutzutage im Zentrum von Europa absolutistischen Velleitäten zuzustreben .. [sic!] Was wir für die Zukunft erstreben müssen, ist eine Kräftigung der politischen Überzeugung in der öffentlichen Meinung und im Parlament." Jetzt ist es, wo damals Begeisterung jauchzte, ganz einsam, still und lauschig. Draußen winken winzige Blüten, während ich mich an dem hellen, kühlen, sanften Pisporter behaglich von der Reise erquicke, und eine braune Büste glänzt von der grauen Mauer, und ich zerbreche mir den Kopf, ob der Bronzierte einer der großen Studenten oder ein Lehrer oder welcher Dichter es sein mag. Es ist aber Herr Friedrich Gottlob Schulze, der „Gründer der landwirtschaftlichen Lehranstalten in Jena". So kann man immer wieder was lernen.
Ich verlange einen Wagen. Aber „s'giebt heut keine Droschken mehr; die Studenten sind über Land gefahren." So schlendere ich langsam durch die Stadt nach der Bergstraße draußen am Ende, wo sein Haus steht.
Ich möchte einmal mit Maurice Barrès, dem klugen Virtuosen der „Enthusiasmen", da gehen, in Plaudern und Schauen durch diese engen, nüchternen Gassen, wo kaum an den trockenen und verschlafenen Häusern einmal ein paar Winkel, Schnörkel, Spitzen sich regen und die dürftige Gotik selbst der fahlen Kirche nicht wirkt. Da wurde, als harte Not das Vaterland schlug, der heilige Eifer der Burschenschaft geboren. Welche Menschen, die ohne Reiz und Hilfe von außen die mächtigsten Gefühle aus sich selbst erschufen! Welche Helden! Welche Künstler! Sie hatten nichts von unseren Apparaten der Gesinnung.
Ich weiß nicht, ob die Studenten von heute hier ihnen gleichen. Die wenigen, die nicht über Land gefahren sind, sehen mir nicht danach aus. Sie sind geschniegelt und wunderlich geleckt, mit der gravitätischen Politesse des wackeren Famulus Wagner, der ja doch heute auch lieber Regierungsreferendar würde, und gleich an dem peinlichen Scheitel, der schimmert, am gleißenden Schlipse kann man es merken, daß sie „ein Feind von allem Rohen" sind.
Rechte Enkel der Burschenschaft sind vielleicht nur noch unter den Professoren. Ernst Häckel ist einer an Schwung, Mut und Treue zur Freiheit. Man denke nur, wie zornig und verwegen er das letzte Jahr, als der Minister von Zedlitz-Trütschler „die Volksschule der wissenschaftlichen Pädagogik und mit gebundenen Händen der papistischen Hierarchie zu überliefern" versuchte, gegen die „Weltanschauung des neuen Kurses" * trat, der sich doch gegen jede Einrede immer gleich mit gendarmischen Argumenten: mit Prozessen ob beleidigter Majestät verwahrte.
Junge Birken schimmern um das stille Haus, das schlicht und edel, wie man im Geiste des Schinkel baut, auf einem Hügel ragt. Der Gärtner schafft in den Beeten. Eine feierliche, gute Ruhe ist rings.
Er liegt – vor einem großen Tische mit Büchern und Schriften, Katalogen, seine „Schöpfungsgeschichte" und meine Interviews der Deutschen Zeitung verträglich beisammen –

91 H. Bahr: Der Antisemitismus. Ein internationales Interview. S. 62–69.

doi.org/10.35468/6008-06

auf einem langen, schwarzen Sofa. Er hat sich auf der Reise, aus Italien heim, den Fuß verstaucht, und es schmerzt, wie er sich regt. Das Zimmer ist breit und weit und frei, man fühlt sich wie in einem hellen Walde, wo die sauberen Stämme nicht drängen; weiße Blüten rühren ans Fenster.
Er hat gar nichts vom Professor und gar nichts von den „grimmigen Gesichtern der Gelehrten", die Schiller einst in Jena fand. Er ist ganz Kraft, Freiheit und Freude. Für einen Wanderer, Turner, Jäger möchte man ihn nehmen, für einen Plein-air-Menschen froher That, Lust, Gesundheit und Güte verklärt ihn. So mochte Nietzsche jene letzte Heiterkeit träumen und mir fällt der Rembrandt-Deutsche ein, wenn er von seinem „starken und milden Helden" spricht – und wunderlich in so deutschester Mitte – ein französisches Liedchen will mir nicht weichen, das ich jüngst gefangen:

„Jeune, j'étais trop sage,
Et voulais tout savoir ;
Je ne veux à mon age
Que badinage,"

Er giebt seine Meinungen und Gründe mit lustigem Eifer her, wie ein Sammler seine Schätze zeigt, behände immer weiter, weil er es gar nicht erwarten kann, und dann doch immer noch ein zweites und drittes Mal, damit man es gründlicher prüfen und recht von allen Seiten erkennen möge.
„Ich werde Ihnen ja natürlich nichts Neues sagen. Wer könnte das in dieser tausendfach erörterten Frage? Aber ich habe wenigstens die vollkommene Unbefangenheit für mich. Auf der einen Seite bin ich seit Jahren mit vielen Juden befreundet, die ich innig verehre und schätze – es sind ganz wunderbare, prächtige Menschen – darum können die üblichen Schmähungen auf die Juden bei mir nicht verfangen, weil ich es besser erfahren habe. Auf der anderen Seite sind gerade einige meiner besten und intelligentesten Schüler Antisemiten, so daß ich mir, auch wieder aus eigener Erfahrung, sagen muss: mit den Phrasen von Unbildung und Rohheit kommt man da nicht aus, und Mommsen nicht beistimmen kann, der den Antisemitismus für eine Verirrung und Krankheit erklärt. Ich mag überhaupt nicht glauben, alle meine Anschauungen sträuben sich dagegen, daß eine so mächtige, lange und große Bewegung ohne gute Gründe möglich sein sollte. Ich möchte mich eher zu den Meinungen Schmollers neigen, der sie ganz richtig als eine nationale Frage nimmt – das hat mir sehr gefallen. Das Religiöse und Soziale scheint mir dabei von geringer Bedeutung. Sie ist eine Rassenfrage. Es kann gar nicht geleugnet werden, daß wir in manchen Dingen die Juden als fremd und sie sich selber als Fremde fühlen – das soll gar kein Vorwurf gegen sie sein: es ist bei ihrer Vergangenheit, wie die Verhältnisse geschichtlich nun einmal wurden, gar nicht anders möglich. Das muß nun natürlich in einer Zeit, wo das Nationale so mächtig ist, zu Konflikten führen, und ich glaube, diese Macht des Nationalen, die man von einem höheren, kosmopolitischen Idealismus aus vielleicht beklagen mag, wird in der nächsten Zeit eher noch wachsen. Ich habe es jetzt wieder in Italien gesehen – wenn ich denke, im Jahre 1859, vor Garibaldi, ja, da fiel es doch einem Sicilianer gar nicht ein, sich als Italiener zu fühlen. Nur im Norden begann man, national zu empfinden. Und so in allen Ländern. Der Kosmopolitismus ist noch fern. Vorderhand ist das nationale Gefühl noch überall im Wachsen, im Erstarken ..."

doi.org/10.35468/6008-06

„Außer in Frankreich ... besonders in Paris. Da will gerade die Jugend vom Nationalen nichts mehr wissen, und der richtige Moderne denkt ganz kosmopolitisch."
„Das ist aber doch schließlich nur eine einzige Stadt. Sonst steht alles heute, mehr als je im Zeichen des Nationalen. Und da wird denn der Antisemitismus ganz begreiflich – natürlich nicht die antisemitische Hetze, die jeder beklagen und verdammen muß; dem Ahlwardtismus kann doch ein anständiger und gebildeter Mensch nicht anhängen; aber es wird begreiflich, daß man die fremde Art der Juden im Volke nicht länger dulden, das spezifisch Jüdische von ihnen nehmen und sie zu deutschen Gewohnheiten und Sitten erziehen will, bis sie dem Volke, in welchem, mit welchem sie leben, in allen Punkten gleichen. Das ist der berechtigte Sinn des Antisemitismus, daß die Juden von ihren Besonderheiten lassen und sich mit uns völlig verschmelzen sollen – das muß, wer national fühlt und denkt, von ihnen verlangen."
„Aber meinen Sie nicht, daß durch die antisemitische Bewegung gerade diese innige Verschmelzung, die jeder Einsichtige wünschen muß, eher verzögert als gefördert wird?"
„Jede Bewegung hat eben ihre Verdienste und ihre Gefahren. Ich halte es für ein Verdienst des Antisemitismus, daß in den Deutschen und in den Juden die Überzeugung erwacht: die Juden müssen ihre Sonderart aufgeben und zu vollkommenen Deutschen in Sitten, Gebräuchen und Gefühlen werden. Das muß unnachgiebig erstrebt und es muß verhindert werden, daß das Eindringen immer neuer und oft sittlich bedenklicher Elemente aus dem Osten den Prozeß ihrer Erziehung zu Deutschen stört. Gerade im Interesse der vielen ausgezeichneten, rechtschaffenen und ehrenwerten Juden, die wir haben, möchte ich an gewisse Erschwerungen der jüdischen Einwanderung aus dem Osten denken, und ich frage, ob nicht den anständigen und gesitteten Juden selber, die sich ehrlich als Deutsche bekennen, diese erbärmliche Gesellschaft sehr unerwünscht sein muß, die gegen sie nur Mißtrauen erweckt und ihre gänzliche Aufnahme in unser Volk verzögert. Hier kann falsche Humanität nur schaden, und ich denke, daß man sich gegen die russischen Juden energisch schützen sollte, nicht weil sie Juden, sondern weil sie mit unserer Gesittung unverträglich sind – wie man sich in Californien gegen Chinesen schützt; mit der idealen Liebe für „alles, was Menschenantlitz trägt", kommt man eben leider praktisch nicht aus. Ich habe voriges Jahr auf dem Schiffe, das mich nach England führte, solche russische Auswanderer gesehen; von ihrem Schmutze und ihrer Gemeinheit macht man sich gar keinen Begriff, und die Engländer hatten ganz recht, sie einfach nicht in ihr Land zu lassen. Gerade im Interesse der gebildeten Juden, gegen die solche unsaubere Elemente nur den Haß und die Erbitterung schüren – ich betone das ausdrücklich, weil ich diese geläuterten und vornehmen Juden für wichtige Faktoren der deutschen Kultur halte: denn das soll ihnen nicht vergessen werden, daß sie immer für die Aufklärung und Freiheit tapfer gegen die Reaktion gestanden sind, verläßliche Streiter, so oft es gegen die Dunkelmänner gilt, und gerade in den Gefahren dieser schlimmen Zeit, wo überall wieder der Papismus sich mächtig regt, können wir ihren bewährten Mut nicht missen.

* Siehe den berühmt gewordenen Aufsatz im März-Hefte der freien Bühne von 1892.

doi.org/10.35468/6008-06

Literaturverzeichnis

Ahlwardt, H. (1892). *Neue Enthüllungen: Judenflinten.* Dresden: Glöß.

Anonymus (1893). Die Judenflinte. *Der Israelit*, 101, S. 1918.

Anonymus (1894). Die russischen Juden in London. *Der Israelit*, 82–83, S. 1549–1550.

Anonymus (1894). Ein Vorschlag zur Güte. *Der Israelit*, 41, S. 747–748.

Anonymus (1902). Zur jüdischen Rassenfrage. *Die Welt*, 50, S. 5f.

Arndt, S. (2012). *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen*. München: C. H. Beck.

Bahr, H. (1894). *Der Antisemitismus. Ein internationales Interview*. Berlin: S.Fischer.

Bahr, H. (1897). Die Christen über die Judenfrage. *Die Welt, 97* (25), 8f.

Becker, P. E. (1990). *Sozialdarwinismus, Rassismus, Antisemitismus und Völkischer Gedanke. Wege ins Dritte Reich*, Teil II. Stuttgart/New York: Thieme.

Benz, W. (2020). Antisemitismus. In M. Fahlbusch, I. Haar & A. Pinwinkler (Hrsg.), *Handbuch der völkischen Wissenschaften* (S. 945–957). Göttingen: De Gruyter.

Bergmann, W. (2002). *Geschichte des Antisemitismus.* München: C. H. Beck.

Biesterfeld, W. (1994). Bahr, Hermann. In W. Killy (Hrsg.), *Deutsche Autoren. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (S. 125f.). Gütersloh, München: Bertelsmann Lexikon Verlag.

Bölsche, W. (1900). *Ernst Haeckel. Ein Lebensbild.* Berlin: Hermann Seemann.

Brenner, M. (2002). Antisemitismus und moderne jüdische Identität. Wie Klischees und Selbstbilder ineinander greifen. *Neue Zürcher Zeitung, 22. Juli 2002*, S. 25f.

Breslauer, B. (Hrsg.) (1911). *Die Zurücksetzung der Juden an den Universitäten Deutschlands. Denkschrift im Auftrag des Verbandes der Deutschen Juden*. Berlin: Levy.

Brücher, H. (1936). *Ernst Haeckels Bluts- und Geistes-Erbe. Eine kulturbiologische Monographie*. München: Lehmann.

Cavalli-Sforza, L. & Cavalli-Sforza, F. (1994). *Verschieden und doch gleich: Ein Genetiker entzieht dem Rassismus die Grundlage*. München: Droemer Knaur.

Claasen, U. (2001). Ein Rundgang durch die kulturgeschichtlich-volkskundliche Abteilung. In T. Hinrichsen (Hrsg.), *In Ottos Kopf. Das Altonaer Museum 1901 bis 2001 und das Ausstellungskonzept seines ersten Direktors Otto Lehmann* (S. 86–94). Hamburg/München: Dölling & Galitz.

Claussen, D. (1994). *Was heisst Rassismus?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Csáky, M. (Hrsg.) (1994). *Hermann Bahr. Tagebücher, Skizzenbücher, Notizhefte*, Bd. 1: 1885–1890. Wien: Böhlau Verlag.

Csáky, M. (Hrsg.) (1996). *Hermann Bahr. Tagebücher, Skizzenbücher, Notizhefte*. Bd. 2: 1890–1900. Wien: Böhlau Verlag.

Csáky, M. (Hrsg.) (1997). *Hermann Bahr. Tagebücher, Skizzenbücher, Notizhefte*, Bd. 3: 1901–1903. Wien: Böhlau Verlag.

Csáky, M. (Hrsg.) (2000). *Hermann Bahr. Tagebücher, Skizzenbücher, Notizhefte*, Bd. 4: 1904–1905. Wien: Böhlau Verlag.

Csáky, M. (Hrsg.) (2003). *Hermann Bahr. Tagebücher, Skizzenbücher, Notizhefte*, Bd. 5: 1906–1908. Wien: Böhlau Verlag.

Die Verurtheilung der antisemitischen Bewegung durch die Wahlmänner von Berlin. Bericht über die allgemeine Versammlung der Wahlmänner aus den vier Berliner Landtags-Wahlkreisen am 12. Januar 1881 im oberen Saale der Reichshallen, Berlin 1881, S. 4 u. 6.

Elsner, N. (2000). *Das ungelöste Welträtsel. Frida von Uslar-Gleichen und Ernst Haeckel. Briefe und Tagebücher 1898-1903*. Bd. 2. Göttingen: Wallstein-Verlag.

Engels E. M. (Hrsg.) (1995). *Die Rezeption von Evolutionstheorien im 19. Jahrhundert*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Engert, J. (1907). *Der naturalistische Monismus Haeckels auf seine wissenschaftliche Haltbarkeit geprüft*. Wien: Mayer.

Farkas, R. (1987). Einführung. In H. Bahr (Hrsg.), *Prophet der Moderne. Tagebücher 1888-1904* (S. 11–23). Wien: Böhlau

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2019). Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. *Biologie in unserer Zeit*, 49 (6), 399–402.

doi.org/10.35468/6008-06

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2020). Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. *Zoologie 2020 – Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft,* 7–32.

Galandauer, H. (1893). Arische Stammesvorzüge und semitische Racenfehler. *Der Israelit*, 97, 1819–1821.

Gasman, D. (1971). *The Scientific Origin of National Socialism: Social Darwinism in Ernst Haeckel and the German Monist League*. New York / London: Macdonald.

Gasman, D. (1998). *Haeckel`s Monism and the birth of fascist ideology*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Geulen, C. (2004). *Wahlverwandte. Rassendiskurs und Nationalismus im späten 19. Jahrhundert.* Hamburg: Hamburger Edition.

Geulen, C. (2007). *Geschichte des Rassismus.* München: C. H. Beck.

Goldschmidt, R. (1959). *Erlebnisse und Begegnungen*. Hamburg: Parey.

Görtemaker, M. (1994). *Deutschland im 19. Jahrhundert. Entwicklungslinien*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Günther, A. E. (1933). Gibt es eine nationalsozialistische Wissenschaft? *Deutsches Volkstum*, 2. Septemberheft 1933, S. 761–767.

Haeckel, E. (1868). *Natürliche Schöpfungsgeschichte. Gemeinverständliche wissenschaftliche Vorträge über die Entwickelungslehre im Allgemeinen und diejenige von Darwin, Goethe und Lamarck im Besonderen, über die Anwendung derselben auf den Ursprung des Menschen und andere damit zusammenhängende Grundfragen der Naturwissenschaften*. Berlin: Reimer.

Haeckel, E. (1902). *Natürliche Schöpfungsgeschichte. Gemeinverständliche wissenschaftliche Vorträge über die Entwicklungs-Lehre. Zweiter Theil: Allgemeine Stammes-Geschichte (Phylogenie und Anthropogenie)*. Berlin: Reimer.

Haeckel, E. (1903). *Die Welträthsel. Volksausgabe mit einem Nachworte: Das Glaubensbekenntnis der Reinen Vernunft*. Bonn: Strauß.

Haeckel, E. (1922[6]). *Indische Reisebriefe*. Berlin: Paetel.

Haeckel, E. (1923[3]). *Aus Insulinde. Malayische Reisebriefe*. Leipzig: Kröner.

Hamacher, W. (1993). *Wissenschaft, Literatur und Sinnfindung im 19. Jahrhundert. Studien zu Wilhelm Bölsche, Epistemata-Reihe 99*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Hammerstein, N. (1995). *Antisemitismus und deutsche Universitäten 1871–1933*. Frankfurt/M. / New York: Caampus-Verlag.

Heiligenthal, R. (1999). *Der verfälschte Jesus. Eine Kritik moderner Jesusbilder*. Darmstadt: Primus-Verlag.

Hentschel, W. (1910). *Vom aufsteigenden Leben: Ziele der Rassenhygiene*. Leipzig: Eckardt.

Hentschel, W. (1911). *Mittgart - Ein Weg zur Erneuerung der germanischen Rasse*. Dresden: Fritsch.

Hentschel, W. (1927). *Vom Vormenschen zum Indogermanen*. Leipzig: Eckardt.

Hoßfeld, U. & Breidbach, O. (2005). *Ernst Haeckels Politisierung der Biologie* (Thüringen – Blätter zur Landeskunde Nr. 54, hrsg. von der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen), Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung.

Hoßfeld, U. & Levit, G. S. (2011). Ludwig Plate: Haeckel Nachfolger mit vielen Facetten. *Biologie in unserer Zeit,* 41 (6), 412–413.

Hoßfeld, U. & Simunek, M. (2017). Eugenik und Rassenhygiene in Europa: Definitionen des idealen Menschen und Versuche ihrer Umsetzung. In A. Schwarz (Hrsg.). *Streitfall Evolution. Eine Kulturgeschichte* (S. 431–448). Wien: Böhlau Verlag.

Hoßfeld, U. & Simunek, M. (2017). Rassenbiologie. In M. Fahlbusch, I. Haar & A. Pinwinkler (Hrsg.), *Handbuch der völkischen Wissenschaften*, 2. Auflage (S. 1114–1126). Göttingen: De Gruyter.

Hoßfeld, U. & Thornström, C.-G. (2002). „Rasches Zupacken" - Heinz Brücher und das botanische Sammelkommando der SS nach Rußland 1943. In S. Heim (Hrsg.), *Autarkie und Ostexpansion. Pflanzenzucht und Agrarwissenschaft im Nationalsozialismus* (S. 119–144). Göttingen: Wallstein.

Hoßfeld, U. & Thornström, C.-G. (2004). Retrospektive einer Botanikerflucht nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges: Drei Briefe von Heinz Brücher an Erich Tschermak-Seysenegg (1948-1950). *Haussknechtia,* 10, 267–297.

doi.org/10.35468/6008-06

Hoßfeld, U. & Weber, H. (2008). Rassenkunde, Rassenhygiene und Eugenik im Deutschen Monistenbund – Keplerbund. *Jahrbuch für Europäische Wissenschaftskultur,* 3, 257–271.
Hoßfeld, U. (1998). Menschliche Erblehre, Rassenpolitik und Rassenkunde (-biologie) an den Universitäten Jena und Tübingen von 1934–45: Ein Vergleich. *Verhandlungen zur Geschichte und Theorie der Biologie 1998*, (1), 361–392.
Hoßfeld, U. (1999). Die Epilobium-Kontroverse zwischen den Botanikern Ernst Lehmann und Heinz Brücher. Ein Beitrag zur Geschichte der Plasmon-Theorie. *Internationale Zeitschrift für Geschichte und Ethik der Naturwissenschaft, Technik und Medizin (NTM)*, 7 (3), 140–160.
Hoßfeld, U. (1999). Die Jenaer Jahre des „Rasse-Günther" von 1930 bis 1935. Zur Gründung des Lehrstuhles für Sozialanthropologie an der Universität Jena. *Medizinhistorisches Journal,* 34 (1), 47–103.
Hoßfeld, U. (1999). Haeckelrezeption im Spannungsfeld von Monismus, Sozialdarwinismus und Nationalsozialismus. *History and Philosophy of the Life Sciences* 21195–213.
Hoßfeld, U. (2002). Von der Haeckel-Forschung zur Pflanzengenetik - Die zwei Karrieren des Botanikers Heinz Brücher (1915-1991). Pratum floridum. In M. Folkerts, S. Kirschner & A. Kühne (Hrsg.), *Festschrift für Brigitte Hoppe zum 65. Geburtstag* (S. 151–172). Augsburg: E. Rauner Verlag.
Hoßfeld, U. (2004). „Rasse" potenziert: Rassenkunde und Rassenhygiene an der Universität Jena im Dritten Reich. In K. Bayer, F. Sparing & W. Woelck (Hrsg.), *Universitäten und Hochschulen im Nationalsozialismus und in der frühen Nachkriegszeit* (S. 197–218). Stuttgart: F. Steiner Verlag.
Hoßfeld, U. (2005). Haeckels „Eckermann": Heinrich Schmidt (1874-1935). In M. Steinbach & S. Gerber (Hrsg.), *„Klassische Universität" und „akademische Provinz". Die Universität Jena von der Mitte des 19. bis in die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts*. Jena: Verlag Dr. Bussert & Stadeler.
Hoßfeld, U. (2005). Nationalsozialistische Wissenschaftsinstrumentalisierung: Die Rolle von Karl Astel und Lothar Stengel von Rutkowski bei der Genese des Buches Ernst Haeckels Bluts- und Geistes-Erbe (1936). In E. Krauße (Hrsg.), *Der Brief als wissenschaftshistorische Quelle* (S. 171-194). Berlin: VWB-Verlag.
Hoßfeld, U. (2006). *„Rasse"-Bilder in Thüringen, 1863-1945. Blätter zur Landeskunde – Nr. 63*. Erfurt: Thüringer Landeszentrale für Politische Bildung.
Hoßfeld, U. (2010). *Ernst Haeckel. Biographienreihe absolute*. Freiburg i. Br.: orange press.
Hoßfeld, U. (2016). *Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit*. 2. Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
Hoßfeld, U. (2016). Rasse, Vererbung und Gesellschaft. Zur Politisierung der Biologie im 20. Jahrhundert. In S. Schaede et al. (Hrsg.), *Das Leben III. Historisch-systematische Studien zur Geschichte eines Begriffs* (S. 3–35). FEST Heidelberg: Verlag Mohr Siebeck in Tübingen.
Hoßfeld, U. (2020). Wider den Rassenbegriff in seiner Anwendung auf den Menschen – Ein Überblick. In M. Fahlbusch et al. (Hrsg.), *Völkische Wissenschaften: Ursprünge, Ideologien und Nachwirkungen* (S. 140–174). Berlin: De Gruyter.
Hoßfeld, U. (2021). *Biologie und Politik. Die Herkunft des Menschen*, 4. ergänzte Auflage. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.
Hoßfeld, U., John, J., Stutz, R. & Lemuth, O. (Hrsg.) (2003). *„Kämpferische Wissenschaft". Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus*. Köln: Böhlau.
Hoßfeld, U., John, J., Stutz, R. & Lemuth, O. (Hrsg.) (2005). *„Im Dienst an Volk und Vaterland". Die Jenaer Universität in der NS-Zeit.* Köln: Böhlau.
Jahn, I. (2001). Driesch, Hans A.E. In Dies. (Hrsg.), *Geschichte der Biologie* (S. 811). Heidelberg/Berlin: Spektrum.
Jahr, C. (2003). Reactions to the Antisemitic agitation of the 1890s in Germany. *Yearbook Leo Baeck Institute,* 48 (1), 67–85.
Kaupen-Haas, H., Saller, C. (Hrsg.) (1999). *Wissenschaftlicher Rassismus. Analysen einer Kontinuität in den Human- und Naturwissenschaften*. Frankfurt/M. / New York: Campus Verlag.
Kreft, G. & Hoßfeld, U. (2005). „Er sah übrigens aus wie ein Gorilla." In der Begegnung mit dem Neurologen Ludwig Edinger wurde der Zoologe Victor Franz zum Antisemiten. In G. Kreft, *Deutsch-jüdische Geschichte und Hirnforschung* (S. 347–407). Ludwig Edingers Neurologisches Institut in Frankfurt am Main. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.

doi.org/10.35468/6008-06

Krieger, K. (2002). Der Berliner Antisemitismusstreit 1879-1881. Eine Debatte um die Zugehörigkeit der deutschen Juden zur deutschen Nation. In W. Benz & A. Königseder (Hrsg.), *Judenfeindschaft als Paradigma. Studien zur Vorurteilsforschung*. (S. 89–95). Berlin: Metropol Verlag.

Kühl, S. (1997). *Die Internationale der Rassisten*: *Aufstieg und Niedergang der internationalen Bewegung für Eugenik und Rassenhygiene im 20. Jahrhundert*. Frankfurt a. M., New York: Campus-Verlag.

Kümmel, Werner F. (1968). Rudolf Virchow und der Antisemitismus. *Medizinhistorisches Journal,* 3, 165–179.

Lector (1920). Dokumente der Zeit. *Ost und West*, (9-10), Sp. 256–267.

Levit, G. & Hoßfeld, U. (2006). The Forgotten "Old-Darwinian" Synthesis: The Theoretical System of Ludwig H. Plate (1862-1937). *Internationale Zeitschrift für Geschichte und Ethik der Naturwissenschaft, Technik und Medizin (NTM)*, 14 (1), 9–25.

Lewkowitz, J. (1904). Haeckels Welträtsel und die Religion. *Monatsschrift für Geschichte und Wissenschaft des Judentums*, 04 (5), 257–267.

Lewkowitz, J. (1921). Judentum und Monistenbund. Ost und West, (1-2), Sp. 1–6.

Lewy, J. (1904). Ein Beitrag zur jüdischen Rassenfrage. *Im deutschen Reich,* 11, 577–582.

Ley, M. (2003). *Kleine Geschichte des Antisemitismus*. München: UTB.

Lill, R. & Mußner, F. (1995). Antisemitismus. In *Staatslexikon*, Bd. 1 (S. 190–194). Freiburg im Breisgau: Herder.

Löwenberg, D. (1978). *Willibald Hentschel (1858-1947). Seine Pläne zur Menschenzüchtung, sein Biologismus und Antisemitismus*. Mainz: Diss. med.

Miklin, R. (1989). Bahr, Hermann. In F. Bondy (Hrsg.), *Harenbergs Lexikon der Weltliteratur,* Bd. 1 (S. 271f.). Dortmund: Harenberg-Lexikon-Verlag.

Morris-Reich, A. (2008). *The Quest for Jewish Assimilation in Modern Social Science*. New York and London: Routledge

Morris-Reich, A. (2013). Taboo and Classification: Post-1945 German racial writing on Jews. *Leo Baeck Yearbook,* 58, 1–21.

Nöthlich, R. (2002). *Ernst Haeckel – Wilhelm Bölsche. Briefwechsel 1887-1919*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Plate, L. (1935). Kurze Selbstbiographie. *Archiv für Rassen- und Gesellschafisbiologie*, 29 (1), 84–87.

Poliakov, L. (1993). *Der arische Mythos. Zu den Quellen von Rassismus und Nationalismus.* Hamburg: Junius Verlag.

Poliakov, L., Delacampagne, C. & Girard, P. (1992). *Rassismus. Über Fremdenfeindlichkeit und Rassenwahn.* Hamburg, Zürich: Luchterhand - Literaturverlag.

Pulzer, P. (2004). *Die Entstehung des politischen Antisemitismus in Deutschland und Österreich 1867 bis 1914*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Richards, R. J. (2007). Ernst Haeckel's Alleged Anti-Semitism and Contributions to Nazi Biology. *Biological Theory,* 2, 97–103.

Richards, R. J. (2013). *Was Hitler a Darwinian? Disputed Questions in the History of Evolutionary Theory.* Chicago: University of Chicago Press.

Sandmann, J. (1990). *Der Bruch mit der humanitären Tradition. Die Biologisierung der Ethik bei Ernst Haeckel und anderen Darwinisten seiner Zeit*. Stuttgart / New York: Fischer.

Schafft, G. E. (2004). *From Racism to Genocide. Anthropology in the Third Reich.* Urbana, Chicago: Univ. of Illinois Press.

Schmidt, H. (1934). *Ernst Haeckel. Denkmal eines großen Lebens*. Jena: Frommann.

Schmidt, S. u. a. (Hrsg.) (1983). *Alma mater Jenensis. Geschichte der Universität Jena*. Weimar: Böhlau.

Shipman, P. (1994). *The Evolution of racism. Human differences and the use and abuse of science*. New York: Simon & Schuster Ltd.

Simunek, M. & Hoßfeld, U. (2011). Von der Eugenik zur Rassenhygiene – der tödliche Mythos vom „erbgesunden Volk". *Dresdner Hefte*, 108, 57–65.

Sobich, F. O. (2006). *„Schwarze Bestien, rote Gefahr." Rassismus und Antisozialismus im deutschen Kaiserreich.* Frankfurt: Campus.

Stapel, W. (1933). Die Juden und das neue Deutschland. *Deutsches Volkstum*, 2. Maiheft 1933, S. 478–480.

doi.org/10.35468/6008-06

Stutz, R. & Hoßfeld, U. (2004). Jenaer Profilwandel: von der philosophischen zur rassisch und naturwissenschaftlich „ausgerichteten" Universität in der NS-Zeit. In W. Buchholz (Hrsg.), *Die Universität Greifswald und die deutsche Hochschullandschaft im 19. und 20. Jahrhundert* (S.217–269). Stuttgart: F. Steiner Verlag. (= Pallas Athene. Beiträge zur Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte, Bd. 10; hrsg. von R. vom Bruch & E. Henning).

Sünner, R. (1999²). *Schwarze Sonne. Entfesselung und Missbrauch der Mythen in Nationalsozialismus und rechter Esoterik*. Freiburg: Herder.

Thomann, K., Thomann, D. & Kümmel, W. F. (1995). Naturwissenschaft, Kapital und Weltanschauung. Das Kruppsche Preisausschreiben und der Sozialdarwinismus. *Medizinhistorisches Journal,* 30 (24), 99–143, 205–243, 315–352.

Treitschke, H. (1879). Unsere Aussichten. *Preußische Jahrbücher*, Bd. 44. S. 559–576. Berlin: Verlag G. Reimer.

Ullmann, H.-P. (1995). Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918. In H.-U. Wehler (Hrsg.), *Moderne deutsche Geschichte: von der Reformation bis zur Vereinigung*, Bd. 7 (S. 133ff.) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Walkenhorst, P. (2007). *Nation – Volk – Rasse. Radikaler Nationalismus im Deutschen Kaiserreich 1890–1914 (= Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft. Band 176).* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Weber, B. (2019). Ein deutscher Darwinist. *Jüdische Allgemeine*, 18. August.

Werner, M. (1997). Stationen Jenaer Geschichtswissenschaft. In ders. (Hrsg.), *Identität und Geschichte* (Jenaer Beiträge zur Geschichte 1) (S. 9–26). Weimar: Böhlaus Nachf.

Wogawa S. (2019). *Ernst Haeckel* (Thüringen-Biographien, Bd. 1). Arnstadt: THK Verlag 2019.

Wogawa, S., Hoßfeld, U. & Breidbach, O. (2006). „Sie ist eine Rassenfrage": Ernst Haeckel und der Antisemitismus. In D. Preuß, U. Hoßfeld & O. Breidbach (Hrsg.), *Anthropologie nach Haeckel* (S. 220–241). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Zechner, J. (2003). Heinrich von Treitschkes Antisemitismus und die deutsche Geschichtswissenschaft. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Gedächtnispolitik – Eine kritische Zwischenbilanz*. (S. 94–113). Berlin.

Autorenangaben

Wogawa, Stefan, Dr., Gastwissenschaftler der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fakultät für Biowissenschaften, Institut für Zoologie und Evolutionsbiologie, AG Biologiedidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ernst Haeckel, Geschichte der Biologie im 19. und 20. Jahrhundert, Geschichte von Ungleichheitsideologien
Kontakt: stefan.wogawa@uni-jena.de

Hoßfeld, Uwe, apl. Prof. Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fakultät für Biowissenschaften, Institut für Zoologie und Evolutionsforschung, AG Biologiedidaktik.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biologiedidaktik; Nachhaltigkeit; Biologie, Religion und Schule; Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus; Geschichte und Theorie der Evolutionsbiologie, Morphologie, biologischen Anthropologie und EvoDevo; Naturwissenschaften an der Jenaer Universität im 20. Jahrhundert/ Universitätsgeschichte
Kontakt: uwe.hossfeld@uni-jena.de

Breidbach, Olaf, Prof. Dr. Dr. (1957-2014),
1995 bis 2014 Professur für Geschichte der Naturwissenschaften und Direktor des Institutes für Geschichte der Medizin, Naturwissenschaft und Technik (Ernst-Haeckel-Haus) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
Arbeitsschwerpunkte: Geschichte und Theorie der Biologie, Wissenschaftskultur um 1800, Fragen der Wissenschaftspopularisierung und Wissenschaftswahrnehmungen sowie der Naturphilosophie

doi.org/10.35468/6008-06

Grundlagen moderner rassismuskritischer Bildungsarbeit

Ansgar Drücker

Rassismus und Rechtsextremismus – Bedrohung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, aktuelle Diskussionen und Initiativen des Staates und aus der Zivilgesellschaft

Dieser Artikel behandelt mehrere verschiedene Themen überblicksartig. Er beginnt mit Ausführungen zum Sprachgebrauch im Themenfeld Rassismus, u. a. zur Verwendung des Begriffs „Rasse" im Grundgesetz und anderen aktuellen Diskussionen. Er erläutert, wie der gesellschaftliche Zusammenhalt durch Rechtsextremismus und Rassismus in Frage gestellt wird. Er stellt das Bundesprogramm „Demokratie leben!" als den wichtigsten politischen Ansatz zur Bekämpfung von Rassismus und Rechtsextremismus dar und geht dann ausführlicher auf die aktuelle Diskussion über eine vermeintliche Neutralitätspflicht (nicht nur) in der politischen Bildung ein. Am Schluss findet sich der Text des Magdeburger Manifests, einem Grundsatzpapier der Demokratiepädagogik.

1 Alltagsrassismus ist allgegenwärtig

Der Jahresbericht 2020 der Antidiskriminierungsstelle des Bundes weist einen Anstieg der Zahl der Beratungsanfragen um 78 Prozent gegenüber 2019 auf. „Insgesamt hat die Stelle im vergangenen Jahr in 6383 Fällen rechtliche Auskunft erteilt, Stellungnahmen eingeholt oder gütliche Einigungen vermittelt"[1]. „Vor allem die Zahl der Anfragen zu Diskriminierungen aufgrund der ethnischen Herkunft bzw. aus rassistischen Gründen nahm mit 2101 Anfragen im Vergleich zu 1176 Anfragen im Jahr 2019 deutlich um 78,7 Prozent zu"[2].

Der kommissarische Leiter der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Bernhard Franke, sagte bei der Vorstellung des Jahresberichts 2020: „Einen derart drastischen Anstieg der Beratungsanfragen haben wir noch nie erlebt. Der Trend der

1 Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2021): Jahresbericht 2020 der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2021/20210511_jahresbericht.html.

2 Ebd.

doi.org/10.35468/6008-07

Zunahme insbesondere von Beschwerden rassistischer Diskriminierungen hat sich im Jahr des schrecklichen Anschlags von Hanau und der Black-Lives-Matter-Proteste noch einmal verstärkt".[3]

„Franke äußerte sich auf seiner vermutlich letzten Jahrespressekonferenz auch zur laufenden hitzigen Rassismus-Debatte. Bis in Leitartikel und politische Diskussionen habe es geheißen: ‚Wer über Diskriminierung oder Rassismus spricht, der spalte'. Es sei von lauten Minderheiten die Rede gewesen. Tatsächlich aber gespalten wäre eine Gesellschaft, die über Diskriminierung lieber nicht spricht und sie unter den Teppich kehrt, die Minderheiten zum Schweigen bringt. Es ist Rassismus, der unsere Gesellschaft spaltet und nicht, dass Menschen ihn offen zur Sprache bringen', sagte Franke. Wer auch noch die Erfahrung mache, dass Rassismus folgenlos bleibe, bei dem bröckle das Vertrauen zu Demokratie und Rechtsstaat. ‚Menschen, die keinem oder geringem Diskriminierungsrisiko ausgesetzt sind, mögen auch ohne Schutz auskommen.' Für die, die Diskriminierung treffe, sei der Schutz davor lebenswichtig"[4].

2 Sprachgebrauch im Themenfeld Rassismus

Warum der Begriff Rassismus auch nach der Widerlegung der Existenz von „Menschenrassen" weiterhin gebraucht wird

Die *Jenaer Erklärung* bringt es treffend auf den Punkt: „Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung."[5] Dass wir das Wort Rassismus benutzen, ist also keine Verwendung des Rassebegriffs durch die Hintertür, sondern beschreibt und kritisiert gleichzeitig sich an einem falschen Rassekonzept orientierende Vorurteile, Stereotype, Meinungsäußerungen, Diskriminierungen und Verbrechen.

Den Ausdruck Rassismus durch Ausländerfeindlichkeit oder Fremdenfeindlichkeit zu ersetzen, wie es manchmal geschieht, führt in die Irre. Weder macht Rassismus sich an der Nationalität fest, die der Einteilung in Ausländer*innen und Nicht-Ausländer*innen zugrunde liegt, noch macht er sich an der Herkunft oder am Geburtsort fest, denn in Deutschland geborene Menschen mit familiärer Migrationsgeschichte und ggf. deutscher Staatsangehörigkeit würden durch eine Bezeichnung als Fremde gleich noch einmal neu ausgeschlossen. Derartige Ersatzbegriffe sind also keineswegs geeignet den Begriff Rassismus zu vermeiden. Begriffe wie Xenophobie deuten zudem auf einen individuellen psychologischen

3 Ebd.

4 Der Tagesspiegel (2021): „Rassismus spaltet die Gesellschaft, nicht die, die ihn ansprechen". https://www.tagesspiegel.de/politik/jahresbericht-der-antidiskriminierungsstelle-rassismus-spaltet-die-gesellschaft-nicht-die-die-ihn-ansprechen/27180354.html.

5 Vgl. https://www.uni-jena.de/190910_JenaerErklaerung.

doi.org/10.35468/6008-07

Hintergrund und auf Angststörungen hin – auch das wird dem Phänomen in keiner Weise gerecht.
Daher ist der Begriff Rassismus als analytische Kategorie zur Beschreibung von abwertenden und diskriminierenden Perspektiven auf Menschen, die als Andere betrachtet oder wahrgenommen werden, weiter unverzichtbar. Er umfasst auch die Ebene des strukturellen oder institutionellen Rassismus, also jene Formen des Rassismus, die nicht notwendigerweise aus individuellen rassistischen Verhaltensweisen und Aktivitäten resultieren, sondern in Gesetze, gesellschaftlichen Normen und Normalitätsvorstellungen eingeschrieben sind.

Vom Antirassismus zur Rassismuskritik und zum Empowerment

Der Begriff Rassismuskritik geht sprachlich über Antirassismus hinaus. Er reflektiert die individuelle und strukturelle Eingebundenheit aller in eine rassistisch geprägte Gesellschaft, die migrationsgesellschaftliche Vielfalt immer noch nicht als Selbstverständlichkeit akzeptiert. In den letzten Jahren ist ein wachsender Engagementbereich von Selbstorganisationen entstanden, die nicht nur aktiv Selbstbezeichnungen wie BIPoC (Black, Indigenous and People of Color, Selbstbezeichnung von Menschen mit Rassismuserfahrung, die nicht als weiß, deutsch und westlich wahrgenommen werden und sich auch selbst nicht so definieren) in den Sprachgebrauch einführen, sondern auch um ihren Platz in Förderprogrammen, in der Lobbyarbeit und in der tagespolitischen Auseinandersetzung kämpfen. In diesem Kontext kommt dem Empowerment, also der (Selbst-)Stärkung rassistisch diskreditierbarer Menschen und ihrer Organisationen eine wichtige Bedeutung zu. Die korrespondierende Anforderung an die Mehrheitsgesellschaft wird als Powersharing (Teilen von Macht und Einfluss) bezeichnet.

Von der interkulturellen zur rassismuskritischen Öffnung

Der Begriff „interkulturelle Öffnung" bezeichnet(e) den Weg von Organisationen hin zu einer Berücksichtigung vielfältiger Lebenswirklichkeiten in der Migrationsgesellschaft. Er war jedoch häufig mit überholten und kulturalisierenden Bildern verbunden, so dass zunehmend Konzepte und Prozesse einer rassismuskritischen Öffnung gegangen werden, die die gesamte Organisation in den Blick nehmen und überprüfen, ob sie zu einem gleichberechtigten Engagement aller Menschen einlädt, ob die Lebenswirklichkeiten und Voraussetzungen aller Menschen, die hier leben, mitgedacht sind und ob sich Menschen unterschiedlicher Herkunft, Hautfarbe, Religion oder Staatsangehörigkeit gleichermaßen wohl fühlen.

2.1 Stand der Diskussion über den Rassebegriff im Grundgesetz

Die Verwendung des Begriffs „Rasse" selbst hingegen ist zurecht zunehmend in die Kritik geraten und es erscheint fast als Anachronismus, dass der Begriff im Grundgesetz und vielen Einzelgesetzen weiterhin Verwendung findet. Die folgenden Ausführungen zeigen allerdings, dass es mit einer einfachen Streichung des Begriffes nicht unbedingt getan ist.

doi.org/10.35468/6008-07

Im Zuge der Black-Lives-Matter-Bewegung in Deutschland und einer verstärkten Thematisierung von institutionellem Rassismus hat im Jahr 2020 die Diskussion über den Begriff „Rasse" in Artikel 3 des Grundgesetzes eine neue Aktualität bekommen. Im Juni 2020 schloss sich Bundesjustizministerin Christine Lambrecht der Forderung der Grünen an, den Begriff aus Artikel 3 Absatz 3 Grundgesetz zu streichen und durch eine alternative Formulierung zu ersetzen: „Mit der Streichung des Begriffs ‚Rasse' aus dem Grundgesetz könnten wir ein weiteres wichtiges Signal gegen Rassismus setzen", so die Bundesjustizministerin in einem Interview.[6] Die jetzige Formulierung in Artikel 3 Absatz 3 Grundgesetz lautet: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden." Die Bundesjustizministerin schlug vor den Passus „seiner Rasse" durch „rassistisch" zu ersetzen.

Positionierungen für eine Streichung des Begriffs „Rasse" aus dem Grundgesetz

Bereits 2010 hatte sich das Deutsche Institut für Menschenrechte in einem Policy Paper[7] für die Streichung des Begriffs ausgesprochen und eine alternative Formulierung vorgeschlagen. Dem haben sich in den letzten Jahren auch zahlreiche zivilgesellschaftliche Organisationen aus der Mehrheitsgesellschaft und Migrant*innenorganisationen angeschlossen.

Auch die Antidiskriminierungsstelle des Bundes hatte sich schon 2015 für die Streichung ausgesprochen.[8]

In der Jenaer Erklärung hatten Wissenschaftler*innen bereits 2019 in einem viel beachteten Text noch einmal klargestellt: „Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung".[9]

Aus der Perspektive der politischen Kommunikation und des Framings beleuchtet ein Artikel in der Zeitschrift „Politik&Kommunikation" die Diskussion und legt dar, warum es „richtig und wichtig [ist], Formulierungen zu entfernen, die menschenverachtende Assoziationsmuster hervorrufen und verfestigen".[10]

6 Vgl. https://www.bmjv.de/SharedDocs/Interviews/DE/2020/Print/061820_RND.html. Vgl. weiterhin zur Offenheit der Bundeskanzlerin für diese Überlegungen https://www.spiegel.de/politik/deutschland/grundgesetz-christine-lambrecht-spd-will-begriff-rasse-streichen-a-3aee6262-2149-470a-9057-1573c612ba96 sowie zur Unterstützung durch die Integrationsbeauftragte des Bundes https://www.tagesspiegel.de/politik/diskussion-um-aenderungen-am-grundgesetz-integrationsbeauftragte-will-begriff-rasse-streichen/25919514.html.

7 Vgl. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/policy_paper_16_ein_grundgesetz_ohne_rasse_01.pdf.

8 Vgl. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Aktuelles/DE/_Archiv/2015/verfassung-grundgesetz-20150309.html.

9 Vgl. https://www.uni-jena.de/190910_JenaerErklaerung (Zugriff am 31.08.2021).

10 Vgl. https://www.politik-kommunikation.de/ressorts/artikel/warum-der-rasse-begriff-nicht-ins-grundgesetz-gehoert-1690052167.

doi.org/10.35468/6008-07

Positionierungen gegen eine Streichung des Begriffs „Rasse" aus dem Grundgesetz

Cengiz Barskanmaz widerspricht dem Vorschlag des Deutschen Instituts für Menschenrechte 2011 in der Zeitschrift „Kritische Justiz"[11] und weist auf ein defizitäres Rassismusverständnis in Deutschland hin. Auch ordnet er die deutsche Diskussion in internationale Zusammenhänge ein, zumal der Begriff „race" in zahlreichen internationalen Dokumenten verwendet wird, die auch für Deutschland relevant sind. Auch aus dem Bereich von Migrant*innenorganisationen oder Organisationen von BIPoC gibt es kritische Stimmen zur Streichung des Begriffs „Rasse" im Artikel 3. So warnt das von Emilia Roig geleitete Center for Intersectional Justice in Berlin in einer Pressemitteilung[12] vor einer vorschnellen Tilgung des Begriffs und betont seinen Charakter als soziale Konstruktion, die auch dann Bestand habe, wenn der Begriff nicht mehr verwendet werde. Elisabeth Kaneza weist auf der Website Junge Wissenschaft im öffentlichen Recht[13] darauf hin, dass der Begriff „Rasse" rechtlich nicht ausdrücke, dass es biologische „Menschenrassen" gebe, „sondern, dass es Personen und Gruppen gibt, die aufgrund dieses Merkmals Ungleichbehandlung erfahren. Die erste Funktion von Rasse im Recht ist somit, anzuerkennen, dass sowohl rassialisierte Gruppen als auch auf Rassismus basierende Hierarchien existieren und dass die daraus resultierenden Strukturen eine Gleichstellung verhindern".[14] Sie argumentiert weiter, dass mit der vorgeschlagenen Formulierung „rassistisch" „Sinn und Zweck der entsprechenden Rechtsnormen verändert würden" und fordert ein, dass „[p]olitische Parteien (…) jetzt nicht aktionistisch vorpreschen, sondern fachliche Beratungen von Wissenschaftler*innen, insbesondere Forscher*innen of Color, einholen [sollten], wie mit dem Merkmal *Rasse* im Grundgesetz umzugehen ist"[15].

Zwischenfazit zum Stand der Diskussion über den Rassebegriff

Die kritischen Stimmen aus dem Bereich rassistisch diskreditierbarer Menschen und ihrer Organisationen machen deutlich, dass die Diskussion keineswegs so einfach und eindeutig ist, wie sie auf den ersten Blick erscheinen mag. Sie sollen aber auch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Verwendung des Begriffs „Rasse" im Grundgesetz vielen Menschen suggerieren mag, dass es eben doch „Menschenrassen" gebe. Am Ende wird also eine Abwägung stehen müssen, ob es gelingen kann, den Begriff „Rasse" durch eine Formulierung zu ersetzen, die die

11 Vgl. https://www.parlament-berlin.de/ados/17/Recht/vorgang/r17-0185-v_Beitrag%20Cengiz%20Barskanmaz.pdf.
12 Vgl. https://www.intersectionaljustice.org/press-and-talk/2020-06-17-pressemitteilung-artikel-3-des-deutschen-grundgesetzes/.
13 Vgl. https://www.juwiss.de/102-2020/.
14 Ebd.
15 Ebd.

doi.org/10.35468/6008-07

Schutzfunktion des Artikels 3 eher ausweitet als einschränkt und keine durch die bisherige Formulierung geschützten Tatbestände aufgibt.
In der auslaufenden 19. Legislaturperiode gehörte die Streichung des Rassebegriffs im Grundgesetz zu einer größeren Zahl von Vorhaben im politischen Themenfeld dieses Artikels, die zwischen den Koalitionsfraktionen nicht mehr geeint werden konnten. Weitere Punkte waren das auch in dieser Legislaturperiode nicht zustande gekommene Demokratiefördergesetz (von Unionsseite auch als Gesetz für eine wehrhafte Demokratie diskutiert) sowie die Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz. Die Diskussion dürfte also in die Koalitionsverhandlungen nach der Bundestagswahl im September 2021 hineinspielen und eine Festlegung in einem möglichen Koalitionsvertrag erscheint aus derzeitiger Sicht nicht unwahrscheinlich.

2.2 Rassismuskritischer und diskriminierungssensibler Sprachgebrauch

Die Diskussion über einen rassismuskritischen und diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch reicht jedoch weit über die hier exemplarisch dargestellte Diskussion der Begriffe Rassismus und „Rasse“ hinaus.
Ein stärkeres Bewusstsein für Rassismus, rassistische Äußerungen und die prägende Bedeutung des Sprachgebrauchs für unsere Vorstellungen und Konzepte führen immer wieder zu Veränderungen im Sprachgebrauch, zur Herausbildung neuer Normen und Gewohnheiten des Sprechens und damit auch zu Veränderungsprozessen im Bewusstsein und Verständnis.
Gleichzeitig zeigt die kontroverse Diskussion über geschlechtergerechte Sprache und den Genderstern, -doppelpunkt oder -unterstrich, dass die sprachliche Entwicklung widersprüchlich verläuft, heftig umstritten ist und sich nicht immer am Ziel gesellschaftlicher Verständigung orientiert. Im Bereich eines rassismuskritischen oder diskriminierungssensiblen Sprachgebrauchs wird zum einen über einzelne Begriffe wie das N-Wort für Schwarze, das Z-Wort für Rom_nja und Sint_ezze und zunehmend auch das I-Wort für Indigene Völker (Nord-)Amerikas kontrovers diskutiert. Mehr und mehr setzt es sich auch in der journalistischen Praxis und im Sprachgebrauch öffentlicher Institutionen durch, diese Begriffe nicht mehr zu verwenden. Hintergrund ist der Schutz vor Verletzungen und die Wahrnehmung Betroffener, die sich deutlich zu Wort melden und einen Sprachgebrauch einfordern, der nicht immer wieder gegen sie gerichtete abwertende Begriffe reproduziert und dadurch im Sprachgebrauch des Kolonialismus oder des Nationalsozialismus verharrt.
Im Sinne sprachlicher Klarheit kann es im Einzelfall notwendig sein, ein Wort beispielsweise in einer Fußnote einmal zu benennen oder mit einer Umschreibung einzuführen – spätestens danach sollte das Verständnis nicht unter dem Verzicht auf die Nutzung diskriminierender, verletzender und rassistischer Begriffe leiden. Hierbei handelt es sich nicht um Sprechverbote, sondern um einen Sprachgebrauch, der der Vielfalt der Migrationsgesellschaft entspricht und unnötige Verletzungen vermeidet. Es handelt sich also um einen Appell an alle wohlmeinenden

doi.org/10.35468/6008-07

Menschen, die bereit sind Empathie und Rücksicht zu zeigen, insbesondere an solche, die aufgrund ihrer Position oder Verantwortung beispielsweise als Lehrkräfte, im Journalismus, in der öffentlichen Verwaltung, in der Bildungsarbeit oder in Sicherheitsbehörden besonders gefordert sind. In diesen Bereichen ist es denkbar und zunehmend üblich, dass Institutionen und Träger eigene Sprachregelungen entwickeln oder festlegen, um beispielsweise die Verletzung von einigen Einwohner*innen durch Kommunen zu vermeiden.
Da der Stand der Verwendung oder Nicht-Verwendung umstrittener Begriffe und die Kenntnis von Ersatzbegriffen sehr unterschiedlich ist und zum Teil zwischen den Generationen, aber auch zwischen politischen Orientierungen und gesellschaftlichen Milieus deutlich differiert, entstehen zum einen tendenziell gesellschaftliche Sprachräume mit einem je eigenen Sprachgebrauch, zum anderen aber ggf. auch Räume für Lernerfahrungen und gut nachvollziehbare Vorschläge für Anpassungen im eigenen Sprachgebrauch. Hintergrund sind auch verschiedene Sprachverständnisse – vom Verständnis einer klar geregelten Einheitlichkeit bis hin zu einer Vorstellung von Sprachveränderung als einer prozesshaften Entwicklung.

3 Gefährdung des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch Rassismus und Rechtsextremismus

Rassismus und Rechtsextremismus gefährden den gesellschaftlichen Zusammenhalt, da sie eine große Zahl von als „anders“ oder „abweichend“ etikettierten Einwohner*innen aus der Gesellschaft ausschließen und ihnen Rechte und Zugänge nicht gewähren wollen. Zudem überbetonen sie (vermeintliche) Gegensätze zwischen gesellschaftlichen Gruppen und betreiben eine bewusste Spaltung der Gesellschaft.
Rassismus konstruiert Gruppen und schreibt ihnen biologische oder kulturelle Eigenschaften zu, die dann als ungleichwertig betrachtet werden, so dass es zu einer Hierarchisierung und Abwertung kommt. Dies dient zur Stabilisierung bestehender Machtverhältnisse und ist mit gesellschaftlicher Ausgrenzung und struktureller bzw. institutioneller Diskriminierung verbunden.
Rechtsextremismus versammelt verschiedene Ideologiebestandteile wie Nationalismus, Sozialdarwinismus, Antisemitismus, Rassismus und Autoritarismus. Rechtsextremismus und Rassismus unterscheiden sich zwar, weisen aber wesentliche ideologische Überscheidungen auf. „Wer also von Rechtsextremismus spricht, muss auch vom Rassismus sprechen“, so das Resümee von Stephan Bundschuh in einem Grundsatzartikel „Wer vom Rassismus nicht sprechen will, sollte vom Rechtsextremismus schweigen“.[16]

16 S. Bundschuh: Wer vom Rassismus nicht sprechen will, sollte vom Rechtsextremismus schweigen. Perspektiven unserer Arbeit, S. 7.

doi.org/10.35468/6008-07

Die Vermeidung des Rassismus-Begriffs führte lange und führt zum Teil immer noch zu einer Ausblendung rassistischer Einstellungen in der sogenannten Mitte der Gesellschaft, also in gesellschaftlichen Milieus, die durch die dem Rechtsextremismus-Begriff häufig zugrundeliegende und verkürzte Extremismustheorie, die rechtsextreme Einstellungen nur am Rand der Gesellschaft verortet, nicht erfasst werden. Die Mitte-Studien des Instituts für Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld (IKG) (zuletzt Zick/Küpper 2021) weisen jedoch seit Jahren darauf hin, dass die erhobenen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit die gesamte Gesellschaft durchziehen, nutzen selbst allerdings den Rassismus-Begriff auch nur zurückhaltend.

3.1 Gegensätzliche Erfahrungswelten und Wahrnehmungen

In der politischen und gesellschaftlichen Diskussion hat sich der Rassismus-Begriff in den letzten Jahren zunehmend etabliert. Dies geschah nicht zuletzt durch einschneidende Ereignisse, die eine große mediale Aufmerksamkeit erlangten. So hat der Tod von George Floyd durch Polizeigewalt selbst in Zeiten der Corona-Pandemie zu einer erheblichen Mobilisierung auch innerhalb Deutschlands geführt – in mehreren Städten kam es zu den größten Demonstrationen seit langem, die auch Menschen erreichten, die eher selten Demonstrationen nutzen, um ihre politische Haltung auszudrücken.

Dennoch waren auch innerhalb Deutschlands die Wut, die Betroffenheit und die Einschätzung zur politischen Relevanz dieser Tat für Deutschland unterschiedlich verteilt. Viele BIPoC befürchteten schnell, dass – wie schon nach dem Attentat von Hanau – die Mehrheitsgesellschaft nach anfänglicher Betroffenheit schnell wieder zum Alltag übergeht.

Auch aus diesem Grunde ist es wichtig, dass strukturelle und institutionelle Reformen und Verankerungen gegen Rassismus und Rechtsextremismus strategisch implementiert werden, z. B. mit Blick auf eine Verstetigung und Entfristung von Bundesprogrammen („Demokratie leben!"; „Zusammenhalt durch Teilhabe" etc.), aber auch durch das Monitoring überfälliger Gesetzesvorhaben (Demokratiefördergesetz bzw. Gesetz für eine wehrhafte Demokratie).

Der Mord am Kasseler Regierungspräsidenten Walter Lübcke im Juni 2019 hat deutlich gemacht, dass Politiker*innen und Engagierte in der Arbeit mit Geflüchteten Opfer werden können. Es kann jede engagierte Person treffen, die deutliche Worte gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus oder für Geflüchtete findet. Nach diesem Mord ging eine Schockwelle auch durch das politische Establishment – ein Weckruf insbesondere auch im konservativen Teil der Gesellschaft.

Das Attentat auf die Synagoge in Halle/Saale im Oktober 2019 hat deutlich gemacht, dass Antisemitismus weiterhin eine existenzielle Bedrohung der Gesellschaft ist und es keineswegs nur um ewiggestrige (Neo-)Nazis geht. Es bedurfte erst des glücklicherweise in der Ausführung gescheiterten Angriffs auf eine Synagoge,

doi.org/10.35468/6008-07

um die Präsenz und das Bedrohungspotenzial von Antisemitismus wieder ins Gedächtnis zu rufen. Jüdische Menschen in Deutschland wurden einmal mehr daran erinnert, dass sie weiterhin bedroht sind.
Der Terrorangriff von Hanau im Februar 2020 schließlich hat vielleicht am deutlichsten seit den NSU-Morden Bedrohungsgefühle bei rassistisch diskreditierbaren Menschen in Deutschland aktiviert. Dies hat subjektiv und objektiv die Unterschiede in der Betroffenheit offengelegt. Während viele Menschen mit Rassismuserfahrungen die Attentate auch als Angriff auf sich selbst erlebt haben und unmittelbar mit Angst reagierten, war die Mehrheitsgesellschaft zwar schockiert, fühlte sich aber nicht unmittelbar persönlich bedroht.

3.2 Unterstützung und Förderung von Migrant*innenorganisationen

Eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit familiärer Migrationsgeschichte ist in vielen gesellschaftlichen Bereichen noch nicht erreicht. Rassistisch diskreditierbare Menschen machen alltägliche und strukturelle Rassismuserfahrungen, die als zusätzlicher Rucksack auf ihnen lasten. Daher sind Migrant*innenorganisationen als Betroffenenorganisationen ein wichtiger Ort des Austausches, der Stärkung und des Empowerments. Sie sind ein Ort, an dem Menschen mit familiärer Migrationsgeschichte sich nicht erklären müssen. Sie treffen auf Menschen, die ähnliche Erfahrungen machen – schon dies verdeutlicht vielen die strukturelle, die ganze Gesellschaft durchziehende Seite des Rassismus und kann aus der Wahrnehmung befreien, dass es sich bei Diskriminierungen um Einzelfälle oder individuelles Scheitern handelt.
Migrant*innenorganisationen haben oft nicht die gleichen Zugänge und Ressourcen wie andere zivilgesellschaftliche Träger. Manchmal sind sie nicht als Verein organisiert und/oder nicht gemeinnützig. Manchmal kommen sie in zivilgesellschaftlichen Bündnissen oder in Förderstrukturen gar nicht vor, weil sie nicht mitgedacht werden, weil sie erst später dazukamen oder weil sie kleiner sind als Organisationen der Mehrheitsgesellschaft. Manchmal werden sie sogar immer noch als vermeintliche Ausprägung einer Parallelgesellschaft wahrgenommen, obwohl sie einen Zugang zu gesellschaftlichem und politischem Engagement in Deutschland vermitteln.
Oft wird das zivilgesellschaftliche Engagement und die rassismuskritische Arbeit von Migrant*innenorganisationen unterschätzt. Wenn eine Moscheegemeinde Geflüchtete unterstützt, wird dies möglicherweise eher als wenig sichtbar werdender Teil der Religionsausübung wahrgenommen, während andere Initiativen dafür Ehrenamtspreise bekommen. Wenn Initiativen wie Black Lives Matter auch in Corona-Zeiten eine große Zahl rassismussensibler Menschen mobilisieren können, wird dies, auch um das unbequeme Thema abzuwehren, häufig eher als kämpferisch und ideologisch denn als engagiert und der Mehrheitsgesellschaft die Augen öffnend wahrgenommen. Wenn Migrant*innenorganisationen an Förder-

doi.org/10.35468/6008-07

programmen teilhaben wollen, um die rassismuskritische Arbeit auszubauen bzw. zu professionalisieren, sind diese oft schon verteilt oder die Bedingungen passen nicht auf ihre meist ehrenamtliche Organisationsstruktur.
Bisher erfolgte eine strukturelle Förderung von Migrant*innenorganisationen häufig nur modellhaft (beispielsweise durch das BAMF) und im Vergleich der finanziellen Förderung von z. B. Wohlfahrtsverbänden in der Migrationsarbeit in wesentlich geringer Höhe. Zuwendungen aus einem eigenen Fördertopf im Integrationsministerium – wie sie etwa in Nordrhein-Westfalen seit einigen Jahren erfolgen – sind ein wichtiger Zwischenschritt auf dem Weg zu gleichberechtigter Teilhabe. Auch innerhalb der Zivilgesellschaft werden Migrant*innenorganisationen häufig nicht auf Augenhöhe wahrgenommen oder selbstverständlich einbezogen, obwohl sie aufgrund des guten Zugangs zu von Rassismus Betroffenen zu vielen Engagementbereichen und gesellschaftlich relevanten Themen viel beizutragen haben.
Vielerorts, insbesondere aber im ländlichen Raum und in Ostdeutschland, sind Migrant*innenorganisationen oft rein ehrenamtlich organisiert, wenig vernetzt, kaum in Bündnisse vor Ort oder Förderstrukturen eingebunden und nicht selten auf sich allein gestellt. Gerade in diesem Bereich benötigen sie Unterstützung und Coaching, gern auch durch erfahrene und bereits gut vernetzte andere Migrant*innenorganisationen.

3.3 Selbstkritische Auseinandersetzung mit und Bekämpfung von Rassismus in der Zivilgesellschaft

Rassismus gilt in Deutschland als harter Vorwurf und wird oft auf den Nationalsozialismus oder rechtsextreme Positionierungen beschränkt. Tatsächlich ist unsere Gesellschaft aber von Rassismus durchzogen und nicht jede rassistische Handlung erfolgt in böser Absicht oder durch einen schlechten Menschen. Der Kern der Begriffe institutioneller oder struktureller Rassismus liegt ja gerade in der Beobachtung, dass er auch unabhängig vom Verhalten Einzelner gesellschaftliche Ausschlüsse und Benachteiligungen immer wieder reproduziert. Mit dieser Perspektive fällt es leichter auch die eigene Organisation oder den eigenen Tätigkeits- oder Engagementbereich in den Blick zu nehmen. Viele zivilgesellschaftliche Organisationen nehmen für sich in Anspruch, sich gegen Rassismus und Diskriminierung zu engagieren oder berufen sich auf Menschenrechte und Demokratie. Das schafft aber Rassismus auch im eigenen Bereich noch nicht automatisch aus der Welt, auch wenn es sicherlich bei der Ächtung von krassen Fällen von Rassismus beitragen kann. Auch in Verbänden, Vereinen und großen gesellschaftlichen Organisationen machen rassistisch diskreditierbare Menschen Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung. Meist lassen sich diese nicht einfach unter den Beteiligten klären, da sich gesellschaftliche Machtverhältnisse auch in zivilgesellschaftlichen Organisationen widerspiegeln oder Rassismusvor-

doi.org/10.35468/6008-07

würfe nicht ernst genommen, bagatellisiert oder abgestritten werden. Daher tun zivilgesellschaftliche Organisationen gut daran ein Vorgehen zu entwickeln, um Rassismusvorwürfen nachzugehen und die eigenen Mitglieder oder andere Engagierte vor Diskriminierung und Rassismus zu schützen. Dies kann in größeren Organisationen eine Beschwerdestelle, in kleineren Organisationen eine benannte Ansprechperson sein, an die man sich auf Wunsch auch vertraulich wenden kann. Basis für ein derartiges Vorgehen kann eine Verankerung der Ablehnung und Bekämpfung von Rassismus in der Satzung, in den Leitlinien oder im Leitbild einer Organisation sein. Dies ermutigt Betroffene sich auf diese Aussagen zu beziehen und Vorfälle offen anzusprechen. Auch bietet es eine Handhabe für ggf. notwendige Amtsenthebungen, Ausschlussverfahren oder andere Sanktionen innerhalb der Organisation, zumal viele rassistische Aussagen nicht strafbar sind und daher mit Mitteln der eigenen Organisation unterbunden werden müssen, um eine für alle potenziellen Mitglieder angenehme Atmosphäre in der Organisation zu schaffen, die niemanden von vornherein faktisch ausschließt oder einem erhöhten Risiko der Diskriminierung oder für Rassismuserfahrungen aussetzt.

3.4 Rassismuskritische Öffnung als Organisationsentwicklung

Viele zivilgesellschaftliche Organisationen haben bei der Abbildung der gesellschaftlichen Vielfalt in Bezug auf Mitglieder und Leitungspersonen deutlich Luft nach oben. Einige nehmen dies so hin, andere arbeiten aktiv an Veränderungen, aber nur wenige gehen diesen Prozess systematisch im Sinne einer Organisationsentwicklung an.

Schon die unhinterfragte und traditionelle Normalität einer zivilgesellschaftlichen Organisation, ihre Geschichte, ihre Vereinskultur, ihre Zeitstrukturen können unbewusste Ausschlüsse verursachen, wenn die Vielfalt der Bevölkerung in Deutschland nicht ausreichend in den Blick genommen wird. Daher kann eine selbstkritische Bestandsaufnahme der eigenen Organisation einen wichtigen Anstoß für eine rassismuskritische Öffnung der eigenen Strukturen, des haupt- und ehrenamtlichen Personals, der Inhalte und Programme, der Positionen und Kooperationspartner*innen geben. Anregungen dafür und mögliche Leitfragen sind dem anhängenden Selbstcheck zu Rassismus- und Antisemitismuskritik zu entnehmen.

Das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA) hat Leitfragen für einen „Institutionellen Selbstcheck zu Rassismus- und Antisemitismuskritik“ zusammengestellt.[17]

17 Vgl.https://www.b-b-e.de/fileadmin/Redaktion/05_Newsletter/01_BBE_Newsletter/2021/05/Newsletter_9-Selbstcheck_Rassismus.pdf oder im ungekürzten Original unter https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/Broschuere_RKOE_II_Screenversion_final.pdf., S. 99-109.

doi.org/10.35468/6008-07

4 Bundesprogramm „Demokratie leben!“

Ein wichtiges Instrument zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus ist das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ Die zweite Förderperiode des Bundesprogramms reicht von Anfang 2020 bis Ende 2024. Das 2015 mit einer ersten Förderperiode gestartete und beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend angesiedelte Programm ist seinerseits eine Fortsetzung mehrerer Vorgängerprogramme wie Toleranz fördern – Kompetenz stärken, Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie und kompetent für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus sowie dem Programm „Jugend für Toleranz und Demokratie“ mit seinen Teilen CIVITAS, Entimon und Xenos. Das aktuelle Bundesprogramm wendet sich gegen menschenverachtende Ideologien und Einstellungen wie Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus, antimuslimischen Rassismus, Antiziganismus, Ultranationalismus, Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit sowie linke Militanz, gewaltbereiten Salafismus bzw. Dschihadismus u. a. Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Die im Bundesprogramm erarbeiteten Materialien werden in der Vielfalt-Mediathek[18] gesammelt und stehen zum Download zur Verfügung.

Für das Haushaltsjahr 2020 stand mit 115,5 Millionen Euro derselbe Betrag wie im Vorjahr zur Verfügung. Dieser Betrag wurde im Haushaltsjahr 2021 auf 150,5 Millionen Euro erhöht. Die Erhöhung dient auch zur Umsetzung des Maßnahmenkatalogs der Bundesregierung, der im Kabinettausschuss entwickelt und am 25.11.2020 vom Bundeskabinett beschlossen wurde (s. u.).

An die Stelle der ca. 35 an eine Strukturförderung heranzuführenden Träger in der ersten Förderperiode gibt es nun 14 in der Ausschreibung bereits vordefinierte Kompetenzzentren (ein Träger) bzw. Kompetenznetzwerke (zwei bis fünf Träger). Sie sind mit bis zu 500 000 Euro jährlich ausgestattet.

18 Siehe www.vielfalt-mediathek.de.

doi.org/10.35468/6008-07

Box 1: 14 bundesweite Kompetenznetzwerke und -zentren

Programmbereich Demokratieförderung

1. Kompetenznetzwerk: Schulische und außerschulische Bildung im Jugendalter
   - Bundesgeschäftsstelle Netzwerk für Demokratie und Courage e. V. (NDC e. V.), Dresden
   - Aktion Courage e. V., Schule ohne Rassismus, Berlin
   - Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH, Berlin
   - Dialog macht Schule gGmbH, Berlin
2. Kompetenznetzwerk: Berufliche Bildung, Ausbildung (inkl. Übergangssystem)
   - DGB Bildungswerk BUND e. V., Hattingen
   - Mach‘ meinen Kumpel nicht an! – für Gleichbehandlung, gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus e. V., Düsseldorf
   - Minor - Projektkontor für Bildung und Forschung gemeinnützige GmbH, Berlin
3. Kompetenznetzwerk: Frühkindliche Bildung und Bildung in der Primarstufe
   - Deutsches Kinderhilfswerk e. V., Berlin
   - INA gGmbH/ ISTA Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Berlin

Programmbereich Vielfaltgestaltung

4. Kompetenznetzwerk: Antidiskriminierung und Diversitätsgestaltung
   - RAA Berlin, Berlin
   - Citizens For Europe gUG (haftungsbeschränkt), Berlin
   - Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd), Leipzig
5. Kompetenznetzwerk: Antisemitismus
   - Anne Frank Zentrum, Berlin
   - Bildungsstätte Anne Frank, Frankfurt
   - Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e. V. (Bundesverband RIAS), Berlin
   - Kompetenzzentrum für Prävention und *Empowerment* der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V., Berlin
   - Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA), Berlin
6. Kompetenznetzwerk: Homosexuellen- und Transfeindlichkeit
   - Familien- und Sozialverein des Lesben- und Schwulenverbandes in Deutschland, LSVD e. V., Berlin
   - Stiftung Akademie Waldschlösschen, Reinhausen/Gleichen
   - Bundesverband Trans* e. V., Berlin
7. Kompetenznetzwerk: Islam- und Muslimfeindlichkeit
   - CLAIM / Teilseiend e. V. Geschäftsstelle Berlin
   - Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e. V. (aej), Hannover
   - Zentrum für Europäische und Orientalische Kultur (ZEOK) e. V., Leipzig

doi.org/10.35468/6008-07

8. Kompetenznetzwerk: Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft
   - Türkische Gemeinde in Deutschland, Berlin
   - Bundesverband russischsprachiger Eltern e. V., Köln
   - neue deutsche organisationen e. V., Berlin
   - Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa, Berlin
   - Gegen Vergessen - Für Demokratie e. V., Berlin
9. Kompetenzzentrum: Antiziganismus
   - Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma, Heidelberg
10. Kompetenzzentrum: Rassismus gegen Schwarze Menschen
    - Each One Teach One (EOTO) e. V., Berlin

Programmbereich Extremismusprävention

11. Kompetenznetzwerk: Islamistischer Extremismus
    - Ufuq e. V., Berlin
    - Violence Prevention Network e. V., Berlin
    - Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus (BAG RelEx), Berlin
12. Kompetenznetzwerk: Rechtsextremismus
    - Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e. V., Berlin
    - Cultures Interactive, Berlin
    - Gesicht Zeigen! Berlin
    - LidiceHaus Jugendbildungsstätte Bremen, Bremen
    - Amadeu Antonio Stiftung, Berlin
13. Kompetenzzentrum: Linker Extremismus
    - Institut für Demokratieforschung, Göttingen
14. Kompetenzzentrum: Hass im Netz
    - LPR-Trägergesellschaft für jugendschutz.net gGmbH

Deutlich gestärkt wurden in der zweiten Förderperiode die 16 „Landesdemokratiezentren“ (LDZ) in den Bundesländern. Auch sie haben die Aufgabe zivilgesellschaftliche Strukturen zu stärken oder ihren Aufbau zu unterstützen und verantworten teilweise auch eigene Landesprogramme. Finanziert werden aus diesen Mitteln u. a. die Opfer-, die Mobile und die Ausstiegsberatung bei rechtsextremer Gewalt in den Bundesländern.[19]

Auf kommunaler Ebene sind, wie schon in der ersten Förderperiode, die „Partnerschaften für Demokratie“ (PfD) das Förderinstrument des Bundes. Die Förderung wurde von jährlich 100 000 Euro auf jetzt bis zu 125 000 Euro erhöht. Mit den Mitteln werden auch viele kleine Projekte der Zivilgesellschaft in den

19 Weiterführende Informationen finden sich unter https://www.demokratie-leben.de/foerderprojekte/landes-demokratiezentren.html.

doi.org/10.35468/6008-07

Kommunen gefördert. Die über 300 Partnerschaften für Demokratie (PFD) werden jährlich mit insgesamt 35,6 Millionen Euro gefördert.[20]
Darüber hinaus werden aus dem Bundesprogramm sogenannte Begleitprojekte finanziert, etwa die die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Programms oder die Vielfalt-Mediathek des IDA e. V.

Insgesamt werden ab Beginn der zweiten Förderperiode des Bundesprogramms 2020 rund 150 Modellprojekte gefördert[21], darunter

- 30 Modellprojekte im Handlungsfeld Demokratieförderung
  - 22 Modellprojekte im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“
  - 8 Modellprojekte im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“
- 68 Modellprojekte im Handlungsfeld Vielfaltgestaltung
  - 15 Modellprojekte im Themenfeld „Antisemitismus“
  - 7 Modellprojekte im Themenfeld „Antiziganismus“
  - 24 Modellprojekte im Themenfeld „Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft - Vielfalt und Antidiskriminierung“
  - 8 Modellprojekte im Themenfeld „Homosexuellen- und Transfeindlichkeit“
  - 6 Modellprojekte im Themenfeld „Islam- und Muslimfeindlichkeit“
  - 8 Modellprojekte im Themenfeld „Rassismus“
- 47 Modellprojekte im Handlungsfeld Extremismusprävention
  - 6 Modellprojekte im Themenfeld „Islamistischer Extremismus“
  - 5 Modellprojekte im Themenfeld „Linker Extremismus“
  - 14 Modellprojekte im Themenfeld „Rechtsextremismus“
  - 7 Modellprojekte im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention: Wechselwirkungen einzelner Phänomene, Deeskalationsarbeit“
  - 15 Modellprojekte im Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“

Ein weiteres Bundesprogramm im Themenfeld ist im Bundesinnenministerium angesiedelt und trägt den Namen „Zusammenhalt durch Teilhabe“. Es bezieht sich vor allem auf im Zuständigkeitsbereich des Innenministeriums angesiedelte Träger wie die Feuerwehren, das Technische Hilfswerk und den Sport, wurde aber zunehmend auch auf weitere Träger ausgedehnt. Ebenfalls dem BMI, für einzelne Programmbereiche aber auch dem BMFSFJ unterstellt ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, das eigene sogenannte Integrationsprojekte fördert. Auch viele Bundesländer haben eigene Landesprogramme gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rechtextremismus und für Toleranz und Vielfalt mit unterschiedlichen Namen und Ausrichtungen.

20 Näheres unter https://www.demokratie-leben.de/foerderprojekte/partnerschaften-fuer-demokratie.html.

21 Eine Übersicht der Modellprojekte findet sich unter: https://www.demokratie-leben.de/foerderprojekte/modellprojekte.html.

doi.org/10.35468/6008-07

Immer wieder kommt es zu Kritik an einer angeblich ideologisch geprägten oder „zu linken" Ausrichtung der Bundesprogramme. Von anderer Seite wird kritisiert, dass durch eine sprachliche Gleichsetzung von Rechts- und Linksextremismus nicht nur der umstrittenen Extremismustheorie unnötig Vorschub geleistet und damit menschenfeindliche Einstellungen in der Mitte der Gesellschaft verharmlost werden, sondern auch zwei Phänomenbereiche mit völlig unterschiedlicher Gefährdungsintensität formal gleichgesetzt werden. Diese Kontroversen ebenso wie Kritik an den genannten Programmen vor allem seitens der AfD haben zu einer kontroversen Diskussion über eine vermeintliche Neutralitätspflicht in Politik, Verwaltung und (politischen) Bildung geführt, die im folgenden Abschnitt behandelt wird.

5 Der Beutelsbacher Konsens in der politischen Bildung und die Debatte über eine vermeintliche Neutralitätspflicht in der (politischen) Bildung

Es ist eher ein historischer Zufall als Ergebnis eines planmäßigen Vorgehens, dass der Beutelsbacher Kosens aus dem Jahr 1976 bis heute zu einer wichtigen Richtschnur der schulischen und außerschulischen politischen Bildung geworden ist.

Box 2: Der Beutelsbacher Konsens im Wortlaut

1. **Überwältigungsverbot**
   Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils" zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.
2. **Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.**
   Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.

doi.org/10.35468/6008-07

Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.

3. **Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren,**
sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. Der in diesem Zusammenhang gelegentlich – etwa gegen Herman Giesecke und Rolf Schmiederer – erhobene Vorwurf einer „Rückkehr zur Formalität", um die eigenen Inhalte nicht korrigieren zu müssen, trifft insofern nicht, als es hier nicht um die Suche nach einem Maximal-, sondern nach einem Minimalkonsens geht.[22]

In diesem oft zitierten Papier finden sich drei zentrale Leitgedanken, die eine wichtige Referenz für die fachliche Orientierung der politischen Bildung darstellen. Er entstand in einer Zeit gesellschaftlicher und politischer Kontroversen in den 70er Jahren und war zunächst nicht mehr als ein Ergebnis einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg für und mit politischen Bildner*innen unterschiedlichster Orientierungen im Herbst 1976 im schwäbischen Beutelsbach. Er legte bis heute maßgebliche Grundsätze für die politische Bildung fest. Hans-Georg Wehling hielt damals wesentliche Kernsätze der Diskussion als eine Art Minimalkonsens der Streitenden fest. Zentral stehen das Überwältigungsverbot, also die Verhinderung einer Indoktrination der Lernenden, die Beachtung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik sowie ihre Darstellung in der politischen Bildung (Kontroversitätsgebot) und als drittes und gelegentlich zu Unrecht vergessen die Befähigung der Lernenden, ihre eigenen Interessenlagen in politischen Kontexten zu analysieren (Partizipationsbefähigung). Damit ist also auch die aktivierende Seite politischer Bildung angesprochen.
„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht [bzw. in der politischen Bildung, der Verf.] kontrovers erscheinen." Diese erste und wohl wichtigste Anforderung des Beutelsbacher Konsenses an die politische Bildung stellt die Verantwortlichen im Umgang mit Rechtspopulismus, in letzter Zeit also vor allem mit der Alternative für Deutschland (AfD) und der Pegida-Bewegung

22 Vgl. http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens.

doi.org/10.35468/6008-07

und ihren Ablegern, vor konzeptionelle Herausforderungen und schwierige Entscheidungen.
Im Gegensatz zur NPD ist die AfD bemüht darzustellen, dass sie formal eine normale Partei ist, die auf dem Boden des Grundgesetzes steht und lediglich andere inhaltliche Positionen als die von ihr sogenannten „Altparteien" vertritt. Damit kommt ihr aus Sicht der politischen Bildung zunächst eine formal möglicherweise selbstverständlichere Rolle in Bildungsveranstaltungen zu, zu denen auch konkurrierende Parteien eingeladen werden. Dennoch hat sich an einer solchen Einladungspolitik zu Recht Kritik entzündet und sind einzelne Veranstaltungen an der Frage der Mitwirkung der AfD entweder schon im Vorfeld gescheitert oder hatten einen problematischen und wenig konstruktiven Verlauf.
In allen Bundesländern, in denen die AfD im Landtag vertreten ist, liefern Äußerungen von Landtagsabgeordneten inzwischen ausreichend Stoff für eine Bewertung als rechtspopulistische Partei mit menschenverachtenden und diskriminierenden Positionen. Gleichzeitig finden sich aber für manche Äußerungen von Politiker*innen der AfD vergleichbare Äußerungen von (oft eher an der Parteibasis verorteten) Mitgliedern von Volksparteien. Ein Ausschluss von Vertreter*innen der AfD von staatlichen oder staatsnahen Veranstaltungen der politischen Bildung, an denen sie aufgrund der Konzeption und des Parteienproporzes formal partizipieren könnten oder müssten, bedarf also einer besonders stichhaltigen und auch über die eigene (partei-)politische Wertehaltung hinaus nachvollziehbaren Begründung. Die Weigerung anderer Podiumsteilnehmender mit der AfD zu diskutieren kann bei Geschlossenheit eine solche faktische Begründung sein. Sie wird aber weder auf Dauer genügen, noch zeigen die bisherigen Erfahrungen eine geschlossene Ablehnung der Auseinandersetzung mit Positionen der AfD auf diese Art und Weise. Auch die Pegida-Bewegung geriert sich als Stimme des Volkes und will Probleme thematisieren, über die angeblich in Deutschland nicht gesprochen oder berichtet würde („Wir sind das Volk", „Lügenpresse") – hier stellen sich ähnliche Fragen des Umgangs, wenn auch nicht so stark die der Gleichbehandlung mit anderen Organisationen.
Bei Veranstaltungen der politischen Bildung zu einschlägigen Themen wie Flucht und Asyl, Migration oder sexuelle Vielfalt kann die Nicht-Beteiligung von AfD oder Pegida mit einem notwendigen Schutzraum für Betroffene begründet werden, deren Menschenwürde oder deren Lebensweise durch die Partei oder namhafte Vertreter*innen wiederholt deutlich in Frage gestellt wurde. Eine gewinnbringende gleichzeitige Teilnahme an Seminaren der politischen Bildung von Verantwortlichen aus Flüchtlingsorganisationen und Personen, die mit einschlägigen rechtspopulistischen Äußerungen aufgefallen sind, dürfte so gut wie ausgeschlossen und auch pädagogisch nicht verantwortbar sein.
Eine größere Freiheit genießen nicht-staatliche Träger der politischen Bildung. Da es ohne weiteres möglich ist, die Meinungsvielfalt in der Gesellschaft auch

doi.org/10.35468/6008-07

ohne Mitwirkung von AfD-Vertreter*innen in angemessener Breite darzustellen, entfällt hier eine formale Proporz- oder Quotenvorgabe. Dennoch können bei wichtigen Veranstaltungen durch kritische Anfragen an den Veranstalter oder Förderer auch freie Träger unter Rechtfertigungsdruck geraten und müssen eine gute Begründung für den Ausschluss oder die Nichtberücksichtigung von Vertreter*innen der AfD benennen können, die über ein Bauchgefühl und eine emotionale Ablehnung hinausgehen sollte.

Das häufigste Argument zur Nichtberücksichtigung von AfD und Pegida ist, man wolle Rechtspopulist*innen kein Forum zur Verbreitung menschenfeindlicher Ansichten bieten. Diese Absicht scheint auf den ersten Blick die Mündigkeit der Teilnehmenden in Frage zu stellen und ihnen die Kompetenz zur Bewertung der zu erwartenden Ansichten abzusprechen. Aber schon ein Blick in die Talkshows im Abendprogramm zeigt, dass die dahinterstehenden Befürchtungen gerechtfertigt sein können. In mancher Talkshow haben Vertreter*innen von AfD und Pegida mit ihrer während der Sendung nicht ausreichend durch Fakten und Gegenargumente widerlegten Positionierung den Platz als Sieger*in oder zweiter Sieger oder zweite Sieger*in verlassen. Denn oft ist es vordergründig einfacher populistisch zu argumentieren als differenziert, und das machen sich rechtspopulistisch agierende Vertreter*innen zunutze. Es gehört schließlich zum Wesen des Rechtspopulismus, mit einfachen Argumenten auf Stammtischniveau die öffentliche Meinung und die Emotionen zu beeinflussen.

Wenn also eine Veranstaltung aufgrund zeitlicher oder konzeptioneller Vorgaben nicht ausreichend Raum bieten kann, um neben situativen Gegenargumenten zu Stammtischparolen (oder gar der Gegenwehr mit eigenen populistischen Äußerungen) auch Fakten zu präsentieren und zu diskutieren, kann ein Verzicht auf eine Beteiligung rechtspopulistisch positionierter Personen schon aus konzeptionellen Gründen angezeigt sein. Ein solcher Ausschluss wäre konzeptionell ebenso begründbar, wenn die Anwesenheit von Menschen absehbar ist, die besonders von menschenfeindlichen Argumentationen der AfD betroffen sind. Schließlich kann auch als Argument herangezogen werden, dass bereits die Anwesenheit oder Mitwirkung von Vertreter*innen der AfD anderen Personen(gruppen) die gleichberechtigte Mitwirkung an der Diskussion oder der Veranstaltung erschweren oder faktisch verwehren kann. Schließlich sind nur wenige Menschen bereit, sich sehenden Auges einer vermeidbaren Beschimpfung, Herabsetzung oder Diskriminierung auszusetzen. Darüber hinaus führen Veranstaltungen der politischen Bildung mit Beteiligung der AfD und einer gewissen Öffentlichkeitswirkung zu einer Art Anerkennung und Legitimierung rechtspopulistischer Argumentationsmuster und Forderungen, die auch bei einer kontroversen Diskussion auf die Veranstaltenden zurückfallen können. Gleichzeitig sind gerade öffentliche Träger der politischen Bildung aufgrund des Parteienprivilegs im Grundgesetz in ihrer Entscheidungsfreiheit möglicherweise eingeengt und müssen einer parteipolitischen

doi.org/10.35468/6008-07

Neutralität besondere Beachtung schenken, auch wenn dies rechtspopulistischen Positionen zusätzlichen Raum im politischen Diskurs bietet.
Derartige Argumente werden von rechtspopulistischer Seite häufig umgekehrt, da der Umgang mit Vertreter*innen der AfD oder Pegida auch nicht immer zimperlich ist. Dies kommt jedoch einer Täter-Opfer-Umkehr gleich, da Distanzierungen und Beschimpfungen in den allermeisten Fällen eine Reaktion auf ihre zuvor getätigten rassistischen oder diskriminierenden Äußerungen sind und daher auch dem Schutz von angegriffenen Personen(gruppen) dienen. Durch das konsequente Ausblenden oder Umkehren gesellschaftlicher Machtverhältnisse, eine Negierung der Privilegien von Mehrheitsangehörigen deutscher Herkunft, von Menschen mit deutschem Pass oder von heterosexuellen Menschen entsteht ja gerade der unzutreffende Eindruck einer vermeintlichen Bevorzugung von gesellschaftlichen Minderheiten, mit der die AfD häufig argumentiert. Dies aufzudecken gehört zu den Aufgaben politischer Bildung, will sie zu einer Reflexion der eigenen Verortung in der Gesellschaft und zu einer eigenen Urteilsbildung beitragen.
Wenn es im Beutelsbacher Konsens heißt „Der Schüler [bzw. der Teilnehmende, der Verf.] muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren", so wird deutlich, dass unbedingt Fakten neben Behauptungen und Pauschalisierungen treten müssen. Auch in Podiumsdiskussionen mit (vor allem) Erwachsenen kann nicht jeder Teilnehmende alles (unwidersprochen) behaupten, wenn es um verantwortliche politische Bildung geht. Dies gilt insbesondere dann, wenn es sich um Einzelveranstaltungen handelt, die nicht in eine längere Bildungssequenz eingereiht sind. Insofern kommt auch der Moderation eine wichtige Rolle zu, nicht nur in Talkshows.
Damit ist die Diskussion über vermeintliche Sprechverbote aufgegriffen. Die AfD kritisiert regelmäßig die vermeintliche Einschränkung der Meinungsfreiheit und des alltäglichen Sprachgebrauchs durch „politische Korrektheit" oder eine vermeintliche „Sprachpolizei". Dabei geraten aber der Schutzcharakter und die zum Ausdruck kommende Parteinahme für schwächere Gruppen der Gesellschaft, die hinter Überlegungen zu einem sensiblen Sprachgebrauch stehen, völlig aus dem Blick. Außerdem handelt es sich im Allgemeinen nicht um Verbote, sondern um eine begründete Kritik am rassistischen oder diskriminierenden Sprachgebrauch von AfD-Vertreter*innen oder Pegida-Verantwortlichen.
Hintergrund dieser Überlegungen ist nicht zuletzt eine prominente Veranstaltung, bei der die staatlich verantwortete politische Bildung AfD und Pegida ein viel kritisiertes Podium geboten hat, was im Folgenden kurz umrissen werden soll:

doi.org/10.35468/6008-07

5.1 Das Beispiel Dresden

Eine besonders kontroverse Diskussion entstand in Dresden, als die Sächsische Landeszentrale für politische Bildung im Januar 2015 ihren Saal für eine Pegida-Pressekonferenz zur Verfügung stellte.
Einer der ersten kritischen Kommentatoren dieses Vorgehens war der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, Thomas Krüger:

> „Als Träger der politischen Bildung folgen wir dem Kontroversitätsprinzip: was in der Gesellschaft kontrovers diskutiert wird, muss auch von uns so abgebildet werden. Die einseitige Raumvergabe für eine Pressekonferenz an eine parteiische Gruppierung, während gleichzeitig den Gegendemonstranten kein Angebot gemacht wurde, überschreitet eine rote Linie",

sagte er dem Tagesspiegel, und weiter: „Das halte ich für ein Problem. Dialog ja, aber Parteinahme nein".[23]

> „Krüger verwies dabei auf den sogenannten Beutelsbacher Konsens, der Grundlage politischer Bildung in Deutschland ist. Dieser legt fest, dass kontroverse Positionen auch kontrovers dargestellt werden müssen, sagte Krüger. Das Überwältigungsverbot verbiete einseitiges und emotionales Agieren. ‚Die Sächsische Landeszentrale für politische Bildung muss hier schon erklären, wie ihr Handeln mit diesen Grundprinzipien vereinbar ist', sagte Krüger".[24]

Weiterhin wurde dem Direktor der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung Frank Richter vom Grünen-Fraktionschef im Dresdner Landtag vorgeworfen, durch die Zusammenarbeit mit Pegida eine Organisation zu unterstützen, die den ureigensten Aufgaben seiner Einrichtung entgegenwirke.[25]
Die zahlreichen kritischen Betrachtungen haben nichts daran geändert, dass das Vorgehen in Dresden neben breiter Kritik auch auf viel Zustimmung jenseits von AfD und Pegida stieß. Dies mag zum Teil dem guten Ruf des in der Wendezeit als Protagonist der Bürgerbewegung bekannt gewordenen Direktors der Landeszentrale Frank Richter liegen, der andererseits aber auch im eigenen Haus kritisiert wurde. Offensichtlich war Frank Richter empfänglich für Parolen wie „Wir sind das Volk", die in der Wendezeit allerdings in einem ganz anderen Kontext auftauchten. Wenn, in Anspielung auf seine frühere seelsorgerische Tätigkeit, sein auf Gespräch und Verständnis setzender Ansatz durchaus kritisch verstanden als „therapeutisch" bezeichnet wurde, so lehnt er diesen Begriff zumindest nicht

23 M. Meisner, L. Simantke: Landeszentrale für politische Bildung Sachsen unter Druck, in: Tagesspiegel, 21.01., www.tagesspiegel.de/politik/nach-pegida-pressekonferenz-landeszentrale-fuer-politische-bildung-sachsen-unter-druck/11254128.html.

24 Die Welt (2015): Bundes- nimmt Landeszentrale Pegida-Einladung übel, 20.01., http://www.welt.de/politik/deutschland/article136576109/Bundes-nimmt-Landeszentrale-Pegida-Einladung-uebel.html.

25 Vgl. D.F. Sturm: „Das ist Wasser auf die Mühlen von Pegida", in: Die Welt, 19.01., www.welt.de/politik/deutschland/article136539830/Das-ist-Wasser-auf-die-Muehlen-von-Pegida.html.

doi.org/10.35468/6008-07

ab.[26] Auch hielt er es offensichtlich für geboten, der Argumentation der Pegida-Vertreter*innen, die von ihnen sogenannte Lügenpresse schließe sie aus dem gesellschaftlichen Diskurs aus, zumindest so weit zu folgen, dass er die Raumnot, die angeblich einem Erstkontakt zwischen Pegida und der Presse im Wege stand, als gegeben sah und sich deshalb für umstrittene Hilfeleistungen einspannen ließ, die er auch im Nachhinein nicht bedauerte. Frank Richter selbst begründet diese mit einer angespannten Sicherheitslage im Vorfeld einer Pegida-Demonstration,[27] was allerdings die Frage offen lässt, warum in einer derartigen Situation gerade die Landeszentrale für politische Bildung aushelfen musste und welche Folgen dies für ihr Image hat.
Der Geschäftsführer des sächsischen Flüchtlingsrats Ali Moradi kritisierte die Landeszentrale für politische Bildung aus einer anderen Perspektive:

> „Wichtiger als der Dialog mit Pegida-Anhängern sei, mit den Flüchtlingen und Bürgern mit Migrationshintergrund zu sprechen, die jetzt große Angst hätten. Frauen mit Kopftuch trauten sich nicht auf die Straße, und manche Eltern schickten ihre Kinder nicht in die Schule, berichtete der gebürtige Iraner, der seit 20 Jahren in Deutschland lebt, am Dienstag im Deutschlandfunk".[28]

Ein kurz darauf in Berlin angesetzter Gesprächstermin von Repräsentant*innen mit einem aus Sachsen stammenden Staatssekretär im Bundesentwicklungsministerium wurde hingegen auf öffentlichen Druck hin (erst am geplanten Tag) abgesagt. Die Bundesregierung hatte offensichtlich die Brisanz eines derart herausgehobenen Empfangs der Pegida-Verantwortlichen erkannt.

5.2 Zwischenfazit zur Neutralitätsdebatte

Das abschließende Fazit möchte ich mit ein paar Fragen einleiten: Können menschenfeindliche oder rassistische Positionen von einzelnen Mitgliedern oder Aktiven der gesamten Partei oder Bewegung zugerechnet werden und disqualifizieren diese sie insgesamt für eine Mitwirkung in unterschiedlichen Formaten der politischen Bildung? In welcher Massivität treten menschenfeindliche Argumentationsweisen auf? Wie verhalten sich die Parteiführung, der Vorstand oder die Sprecher*innen dazu? Gibt es glaubwürdige Distanzierungen? Ab welchem Punkt ist dann die ganze Partei für seriöse Veranstaltungen der politischen Bildung desavouiert? Darüber kann man graduell streiten. Selbst wenn man Neulingen im öffentlichen politischen Diskurs zugesteht einzelne Äußerungen von sich zu geben, bei denen deutlich wird, dass sie wenig geschult sind und sich in den Fallstricken eines diskriminierungssensiblen Sprachgebrauchs nicht auskennen: Die strategisch denkenden Menschen an der Spitze der AfD und von Pegida spielen ja gerade

26 Vgl. C. Pollmer: Ein Land im Crashkurs, S. 21-23.
27 Vgl. ebd. S.23.
28 D. Bax: Gegenwind für Richter, in taz. die tageszeitung, 20.01., http://www.taz.de/!5023163/.

doi.org/10.35468/6008-07

mit den Grenzen dessen, was gesagt werden darf, und beschimpfen „politische Korrektheit“ als schädliches oder nutzloses Gutmenschentum. Den rechtspopulistischen Bewegungen und Parteien politische Naivität zu unterstellen, wäre daher völlig fehl am Platze. Menschen, die andere menschenfeindlich attackieren, sind – zumindest in dieser Rolle – nicht die Opfer gesellschaftlicher Entwicklungen, als die sie sich wiederholt darstellen, sondern verantwortlich für Einschränkungen der Lebensmöglichkeiten anderer Menschen verschiedenster Herkunft und Lebensstile, im schlimmsten Fall bis hin zur Volksverhetzung.
Natürlich werden sich viele in der politischen Bildung, in der Politik oder Zivilgesellschaft der Auseinandersetzung mit Vertreter*innen der AfD und Pegida nicht entziehen können oder wollen, natürlich kann auch das Anhören von Äußerungen der vielen bisher nicht manifest rechtspopulistischen Mitläufer*innen ein erster Zugang zur Auseinandersetzung sein. Dies kann aber nur ein Beitrag zur politischen Bildung und zu mehr Demokratie sein, wenn Dialogbereite willens und in der Lage sind, gegenüber rechtspopulistischen Personen die eigene nichtdiskriminierende und rassismuskritische Position zu verdeutlichen und menschenverachtende Positionierungen klar als solche zu benennen und zurückzuweisen. Das ist dann keine Überwältigung, sondern Einsatz für die Demokratie.
Abschließend zum Thema Neutralitätsdebatte lohnt noch ein Blick aus einer anderen Perspektive – derer der Menschenrechte.

5.3 Das Neutralitätsgebot in der Bildung aus Sicht des Deutschen Instituts für Menschenrechte: Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien?

Das Deutsche Institut für Menschenrechte ist die unabhängige Nationale Menschenrechtsinstitution Deutschlands. Es setzt sich dafür ein, dass Deutschland die Menschenrechte im In- und Ausland einhält und fördert. Das Institut begleitet und überwacht zudem die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention und hat hierfür entsprechende Monitoring-Stellen eingerichtet.
Ein Text von Hendrik Cremer vom Deutschen Institut für Menschenrechte[29] geht der Frage nach, ob und inwiefern es rechtlich geboten und damit auch zulässig ist, dass Lehrkräfte im Schulunterricht oder Akteur*innen der außerschulischen Bildung rassistische und rechtsextreme Positionen von Parteien thematisieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie das parteipolitische Neutralitätsgebot des Staates und das Recht der Parteien auf Chancengleichheit im politischen Wettbewerb (Art. 21 GG) zu verstehen ist.

29 Vgl.: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf.

doi.org/10.35468/6008-07

Diese rechtlichen Fragen sind bisher wenig untersucht und es gibt auch keine gefestigte Rechtsprechung in dem Feld. Sie stellen sich aber, insbesondere seit die Partei AfD in einigen Bundesländern die gegen Lehrer*innen gerichtete Aktion „Neutrale Schule" gestartet hat, im Rahmen derer Lehrkräfte, die (vermeintlich) gegen das (vermeintliche) Neutralitätsgebot verstoßen, gemeldet werden können. Zudem stellte die AfD wiederholt von der Bundesregierung und Landeregierungen aufgelegte Programme zur Demokratieförderung infrage und setzt dabei Akteur*innen unter Druck, die sich im Bereich der außerschulischen Bildung kritisch mit rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien auseinandersetzen.
Der Autor macht sich für die Grundrechte im Grundgesetz und die Menschenrechte als Maßstab außerschulischer Bildung stark. Er verdeutlicht, dass politische Bildung auch und gerade in Wahlkampfzeiten eine wichtige Funktion hat:

> „Dass private Akteure im Feld der politischen Bildung Positionen einzelner Parteien sachlich begründet als rassistisch oder rechtsextrem einordnen, ist jedenfalls auch in Wahlkampfzeiten als grundsätzlich zulässig zu erachten. Es ist kein sachgerechter Grund erkennbar, warum diese Aufgabe von politischer Bildung in Wahlkampfzeiten zeitlich ausgesetzt oder eingeschränkt sein sollte. Dementsprechend klärt etwas die Bundeszentrale für politische Bildung gerade auch vor Wahlen – etwa in Kurzformaten – über die Positionen einzelner Parteien auf."

Der menschenrechtliche Bezug wird deutlich, wenn der Autor den Unterschied zwischen parteipolitischer und politischer Neutralität herausarbeitet.

> „Politische Bildung ist überdies nicht wertneutral. Akteure in der außerschulischen politischen Bildung können sachlich begründet äußern, dass sich etwa Aussagen in einem partei- oder Wahlprogramm oder Äußerungen von Führungspersonen und Mandatsträger*innen einer Partei gegen menschenrechtliche Garantien und deren zugrunde liegende Werte richten."

Auch für teilweise durch die genannten Portale verunsicherte Lehrkräfte bietet der Artikel eine klare Orientierung:

> „Auf rassistische Äußerungen von Schüler*innen kritisch zu reagieren, ist für Lehrer*innen vielmehr angesichts der in den Menschenrechten, aber auch im Schulrecht verankerten verbindlichen Bildungsziele geboten. (…) Im Fall von diskriminierenden Äußerungen können Lehrpersonen jedenfalls nicht schweigen, sondern müssen ihren menschenrechtlichen Schutzpflichten nachkommen und situationsbedingt einschreiten. Sie sind verpflichtet, Stimmen und Stimmungen im Unterricht nicht unwidersprochen zu lassen, die sich gegen die Achtung der Menschenwürde und das Verbot der Diskriminierung als zentrale grund- und menschenrechtliche Prinzipien richten."

doi.org/10.35468/6008-07

In Bezug auf die Positionierung von Lehrpersonen gegenüber Parteien heißt es: „Geht es um die Thematisierung rassistischer und rechtsextremer Positionen, haben Lehrpersonen nicht nur das Recht, sondern gemäß den in menschenrechtlichen Verträgen und im Schulrecht verankerten verbindlichen Bildungszielen auch die Pflicht, solche Positionen entsprechend einzuordnen und diesen zu widersprechen." Diese Pflicht gilt laut der Analyse übrigens auch für Lehrpersonen, die der AfD angehören, in Bezug auf rassistische Positionen der AfD.

Die Analyse geht auch auf den oben erwähnten Beutelsbacher Konsens ein und verdeutlicht, dass das Kontroversitätsgebot nicht die Notwendigkeit umfasst, „rassistische oder andere menschenverachtende Positionen als gleichberechtigte legitime politische Positionen darzustellen." Denn: „Bildung und insbesondere politische Bildung ist nicht in dem Sinne neutral, dass sie wertneutral wäre. Eine Kontroverse im Unterricht darf daher niemals so enden, dass sie den Schutz der Menschenwürde und den damit einhergehenden Grundsatz der Gleichheit der Menschen in Frage stellt. Denn es handelt sich hierbei um nicht verhandelbare Grundsätze des Grundgesetzes."

In einem kurzen historischen Abriss verdeutlicht der Text, dass sowohl das Grundgesetz aus dem Jahre 1949 als auch die rechtsverbindliche internationale Kodifizierung der Menschenrechte etwa in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte im Jahre 1948 eine Antwort auf die rassistischen Menschheitsverbrechen im Nationalsozialismus waren. Daraus ergibt sich eine Verpflichtung zur Information über Menschenrechte und zu einer Menschenrechtsbildung, die die unabdingbaren menschenrechtlichen Grundprinzipien vermittelt.

6 Das Magdeburger Manifest von 2005 als Gründungsdokument der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik

Das „Magdeburger Manifest" zur Demokratiepädagogik wurde am 26. Februar 2005 verabschiedet und enthält in zehn Punkten Aussagen zur Bedeutung demokratiepädagogischer Aktivitäten. Er ist gleichzeitig das Gründungsmanifest der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik und wird im folgenden Kasten im Wortlaut wiedergegeben.

doi.org/10.35468/6008-07

Box 3: Das Magdeburger Manifest

1. Demokratie ist eine historische Errungenschaft. Sie ist kein Naturgesetz oder Zufall, sondern Ergebnis menschlichen Handelns und menschlicher Erziehung. Sie ist deshalb eine zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Demokratie kann und muss gelernt werden: individuell und gesellschaftlich. Die Demokratie hat eine Schlüsselbedeutung für die Verwirklichung der Menschenrechte. Die Entwicklung und die ständige Erneuerung demokratischer Verhältnisse bildet deshalb eine bleibende Aufgabe und Herausforderung für Staat, Gesellschaft und Erziehung.
2. Die Erfahrung der Geschichte ebenso wie gegenwärtige Entwicklungen und Gefährdungen, insbesondere Rechtsradikalismus, Fremdenfeindlichkeit, Gewalt und Antisemitismus, zeigen, dass die Demokratisierung von Staat und Verfassung nicht genügt, die Demokratie zu erhalten und mit Leben zu erfüllen. Dazu bedarf es vielmehr einer Verankerung der Demokratie nicht nur als Verfassungsanspruch und Regierungsform, sondern als Gesellschaftsform und als Lebensform.
3. Demokratie als Gesellschaftsform bedeutet, sie als praktisch wirksamen Maßstab für die Entwicklung und Gestaltung von zivilgesellschaftlichen Gemeinschaften, Verbänden und Institutionen zu achten, zur Geltung zu bringen und auch öffentlich zu vertreten.
4. Demokratie als Lebensform bedeutet, ihre Prinzipien als Grundlage und Ziel für den menschlichen Umgang und das menschliche Handeln in die Praxis des gelebten Alltags hineinzutragen und in dieser Praxis immer wieder zu erneuern. Grundlage demokratischen Verhaltens sind die auf gegenseitiger Anerkennung beruhende Achtung und Solidarität zwischen Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, Alter oder gesellschaftlichem Status.
5. Politisch und pädagogisch beruht der demokratische Weg auf dem entschiedenen, und gemeinsam geteilten Willen, alle Betroffenen einzubeziehen (Inklusion und Partizipation), eine abwägende, gerechtigkeitsorientierte Entscheidungspraxis zu ermöglichen (Deliberation), Mittel zweckdienlich und sparsam einzusetzen (Effizienz), Öffentlichkeit herzustellen (Transparenz) und eine kritische Prüfung und Revision von Handeln und Institutionen mit Maßstäben von Recht und Moral zu sichern (Legitimität).
6. Demokratie lernen und Demokratie leben gehören zusammen: In demokratischen Verhältnissen aufzuwachsen und respektvollen Umgang als selbstverständlich zu erfahren, bildet die vielleicht wichtigste Grundlage für die Herausbildung belastbarer demokratischer Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten. Die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz erfordert darüber hinaus Wissen über Prinzipien und Regeln, über Fakten und Modelle sowie über Institutionen und historische Zusammenhänge.

doi.org/10.35468/6008-07

7. Demokratie lernen ist eine lebenslange Herausforderung; jede neue gesellschaftliche und politische Situation kann auch neue Fähigkeiten und demokratische Lösungswege verlangen. Ganz besonders stellt Demokratie lernen aber ein grundlegendes Ziel für Schule und Jugendbildung dar. Das ergibt sich zuerst aus deren Aufgabe, Lernen und Entwicklung aller Heranwachsenden zu fördern. In welchem Verhältnis Einbezug und Ausgrenzung, Förderung und Auslese, Anerkennung und Demütigung, Transparenz und Verantwortung in der Schule zueinanderstehen, ist mitentscheidend dafür, welche Einstellung Jugendliche zur Demokratie entwickeln und wie sinnvoll, selbstverständlich und nützlich ihnen eigenes Engagement erscheint.
8. Demokratie wird erfahren durch Zugehörigkeit, Mitwirkung, Anerkennung und Verantwortung. Diese Erfahrung bildet eine wichtige Grundlage dafür, dass Alternativen zur Gewalt wahrgenommen und gewählt werden können und dass Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit (Selbstwirksamkeit) mit der Bereitschaft, sich für Aufgaben des Gemeinwesens einzusetzen, sich zusammen ausbilden können. Ebenso hängt von dieser Erfahrung die Fähigkeit ab, Zugehörigkeit zu anderen und Abgrenzung von anderen als demokratische Grundsituation verstehen zu können und sie nicht mit blinder Gefolgschaft, mit der Abwertung anderer und mit Fremdenfeindlichkeit zu beantworten. Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen sind weithin auch eine Folge fehlender Erfahrung von Zugehörigkeit, mangelnder Anerkennung und ungenügender Aufklärung.
9. Der Anspruch, Demokratie lernen und Demokratie leben in der Schule miteinander zu verbinden, hat Konsequenzen für Ziele, Inhalte, Methoden und Umgangsformen in jedem Unterricht und für die Leistungsbewertung. Er impliziert die Bedeutung von Projektlernen als einer grundlegend demokratisch angelegten pädagogischen Großform, er schließt die Forderung ein, Mitwirkung und Teilhabe in den verschiedensten Formen und auf den verschiedensten Ebenen des Schullebens und der schulischen Gremien zu erproben und zu erweitern und verlangt die Anerkennung und Wertschätzung von Aktivitäten und Leistungen, mit denen sich die Schüler- und Lehrerschaft über die Schule hinaus an Aufgaben und Problemen des Gemeinwesens beteiligen.
10. Erziehung zur Demokratie und politische Bildung stellen für die Schule, besonders für Lehrer*innen, eine Aufgabe von zunehmender gesellschaftlicher Wichtigkeit und Dringlichkeit dar. Alle staatlichen und zivilgesellschaftlichen Kräfte sind gefordert, pädagogische Anstrengungen auf diesem Feld zu unterstützen, mit ausreichenden Mitteln zu versehen und ihre öffentliche Wahrnehmung zu stärken.

doi.org/10.35468/6008-07

7 Literaturverzeichnis

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2021): Jahresbericht 2020 der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2021/20210511_jahresbericht.html (Zugriff am 31.08.2021).

Bax, Daniel (2015): Gegenwind für Richter, in taz. die tageszeitung, 20.01., (Zugriff am 31.08.2021).

Bundschuh, Stephan (2010): Wer vom Rassismus nicht sprechen will, sollte vom Rechtsextremismus schweigen. Perspektiven unserer Arbeit. In: IDA-NRW (Hrsg.): Überblick 04/2010, Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen, S. 4–7.

Der Tagesspiegel (2021): „Rassismus spaltet die Gesellschaft, nicht die, die ihn ansprechen". (Zugriff am 31.08.2021).

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf (Zugriff am 31.08.2021).

Die Welt (2015): Bundes- nimmt Landeszentrale Pegida-Einladung übel, 20.01., (Zugriff am 31.08.2021).

Pollmer, Cornelius (2016): Ein Land im Crashkurs (Interview mit Anja Besand und Frank Richter), in: bpb Magazin #09 (März 2016), S. 21-23, http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/BPB_Magazin201601_WEB.pdf (Zugriff am 31.08.2021).

Simantke, Lisa und Meisner, Matthias (2015): Landeszentrale für politische Bildung Sachsen unter Druck, in: Tagesspiegel, 21.01., www.tagesspiegel.de/politik/nach-pegida-pressekonferenz-landeszentrale-fuer-politische-bildung-sachsen-unter-druck/11254128.html (Zugriff am 31.08.2021).

Sturm, Daniel Friedrich (2015): „Das ist Wasser auf die Mühlen von Pegida", in: Die Welt, 19.01., www.welt.de/politik/deutschland/article136539830/Das-ist-Wasser-auf-die-Muehlen-von-Pegida.html (Zugriff am 31.08.2021).

Zick, Andreas und Küpper, Beate (2021): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Franziska Schröter.

Hinweis: Der Text zum Beutelsbacher Konsens und zur Neutralität in der politischen Bildung orientiert sich in größeren Teilen am Artikel „Der Beutelsbacher Konsens und die politische Bildung in der schwierigen Abgrenzung zum Rechtspopulismus" in: Benedikt Widmaier und Peter Zorn (Hrsg., im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens. Eine Debatte der politischen Bildung, S. 123–130.
Textteile zum Rassebegriff im Grundgesetz und zum Text von Hendrik Cremer zu diesem Thema lehnen sich an Texte des Autors in der IDA-Infomail an. Textteile im Abschnitt Gesellschaftlicher Zusammenhalt angesichts von Rassismus und Rechtsextremismus basieren auf einem Papier, das der Autor für das Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement verfasst hat.

Autorenangaben

Drücker, Ansgar, Diplom-Geograf und Geschäftsführer des bundesweit tätigen Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit e. V. (IDA, www.idaev.de) mit Sitz in Düsseldorf. IDA versteht sich als das Dienstleistungszentrum der Jugendverbände für die Themenfelder Rassismuskritik, Rechtsextremismus, Migration und Diversität.
Kontakt: ansgar.druecker@idaev.de.

doi.org/10.35468/6008-07

Michael May

Rassismus und Hate Speech in Schule und Unterricht

1 Einleitung

Rassistische Abwertungen durch Hate-Kommentare treten sowohl im digitalen Raum als auch in der analogen Interaktion unter Schüler*innen auf. Zwar kann das Ausmaß des Problems aufgrund fehlender Daten nur schwer eingeschätzt werden, gehört Hate Speech aber in der Schule zum Alltag, stellt dies für die Schülerschaft eine große Belastung und für die Lehrkräfte eine anspruchsvolle Herausforderung dar.[1]

In diesem Beitrag wird auf der Grundlage begrifflicher Eingrenzungen (Kap. 2, Kap. 3) sowie anhand von Falltypen und Beispielfällen des analogen Handlungsraums der Schule ein (mikro-)soziologischer Erklärungsansatz vorgeschlagen und durch sozialpsychologische Forschungsergebnisse abgesichert. Dabei wird die soziale Funktion von (rassistischer) Hate Speech in den Mittelpunkt gestellt (Kap. 4). Zudem wird aufgezeigt, dass die Betonung der sozialen Funktionen hilfreich sein kann, um Hate Speech-Situationen im Schulalltag zu bearbeiten. Dazu werden anhand der Beispielfälle Handlungsoptionen vorgeschlagen (Kap. 5).

2 Rassismus, Hate Speech, rassistische Hate Speech

2.1 Was ist Rassismus? Dimensionen des Rassismusbegriffs

Ein zentrales Element des Rassismus besteht darin, qualitative Unterschiede von Menschengruppen und Menschen zu betonen sowie daraus eine Ungleichbehandlung abzuleiten und zu rechtfertigen. Die als weniger wertvoll konstruierten Menschengruppen sind leidtragende dieser Ungleichbehandlung. Normalitätsvorstellungen werden von der jeweils eigenen, als höherwertig konstruierten Menschengruppe aus definiert, in deren Licht die anderen Gruppen als unnormal erscheinen.[2] Neben dieser allgemeinen Annäherung an den Rassismusbegriff lassen

1 Vgl. S. Wachs et al: Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen.

2 Vgl. S. Arndt: Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus.

doi.org/10.35468/6008-08

sich vier weitere, z. T. kontrovers diskutierte Differenzierungen vornehmen, die die Dimensionen des Phänomens beschreiben.

2.1.1 Biologischer Rassismus und Kulturrassismus

Hinsichtlich dieses Merkmalpaares von Rassismus wird kontrovers diskutiert, ob es sinnvoll ist, neben einem biologischen Rassismusverständnis auch ein kulturelles Rassismusverständnis zu vertreten. Die Kontroverse bezieht sich auf den *Bereich, in dem der Rassismus Unterschiede macht*, also das Gemeinsame, in dem Differenzen identifiziert werden (tertium Comparationis). In einem *traditionellen Rassismusverständnis* ist dieses Gemeinsame das Konstrukt der ‚Rasse'. Alle Menschen seien demnach ‚rassische' Wesen und gehörten ‚Rassen' an. Sie unterschieden sich aber in der konkreten Zugehörigkeit zu einer ‚Rasse', die mit unterschiedlichen äußeren Merkmalen und Eigenschaften einhergehe. Das Spezifische dieses traditionellen Rassismusbegriffs besteht darin, dass Rassen als homogene ethnische Gemeinschaften konstruiert werden, die durch Abstammung miteinander verbunden sind (primordiale Gruppen) und ihre Eigenschaften somit auf natürliche Weise stabilisieren. Diese biologisch-genetisch geprägte Vorstellung ist wissenschaftlich widerlegt,[3] wobei die wissenschaftliche Widerlegung nicht ausschließt, dass Menschen diesen Vorstellungen weiterhin anhängen. In einer *aktuellen Lesart* – die sicherlich auch durch die wissenschaftliche Widerlegung des traditionellen Rassismusbegriffs begünstigt worden ist – ist das Gemeinsame, in denen sich Menschengruppen und Menschen unterscheiden, nicht in biologischen, sondern in kulturellen Eigenschaften zu sehen (Sprache, Kleidung, Werte und Normen, Religion). Demnach gehörten alle Menschen Kulturkreisen an, die sich im Einzelnen aber unterschieden und von unterschiedlichem Wert seien. Kultur wird dabei als relativ homogen und änderungsresistent betrachtet. Diese Vorstellung von Rassismus wird pointiert mit der Formulierung „Rassismus ohne Rassen" auf den Begriff gebracht,[4] ist bedeutsam für den aktuellen Rassismusdiskurs (Kulturrassismus, Neorassismus) und findet auch zunehmend Eingang in eine politische Verwendungsweise des Begriffs Rassismus. So definiert die Europäische Kommission wie folgt:

> „‚Rassismus' bedeutet die Überzeugung, dass ein Beweggrund wie Rasse, Hautfarbe, Sprache, Religion, Staatsangehörigkeit oder nationale oder ethnische Herkunft die Missachtung einer Person oder Personengruppe oder das Gefühl der Überlegenheit gegenüber einer Person oder Personengruppe rechtfertigt"[5]

3 Vgl. M.S. Fischer et al: Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen.

4 Vgl. S. Hall: Rassismus als ideologischer Diskurs.

5 Europäische Kommission: Die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz, S. 5.

doi.org/10.35468/6008-08

Begrifflich-analytisch erscheint es entgegen dieser Definition indes wenig sinnvoll, biologisch-genetisch begründete und kulturell begründete Abwertungen von Menschen mit einem Begriff – Rassismus – zu fassen. „Benachteiligungen wegen der Hautfarbe, des Geschlechts oder der Religion gemeinsam als Rassismus zu bezeichnen, bringt keinen Erkenntnisgewinn, sondern steht angemessen differenzierten Analysen gesellschaftlicher Problemlagen im Wege“[6]. Wissenschaftliche Studien zeigen, dass Menschen, die biologischen Ungleichwertigkeitsvorstellungen und Abwertungen anhängen, nicht identisch mit denen sind, die kulturelle Ungleichwertigkeiten betonen. Allerdings ist dies nur die halbe Wahrheit, denn die Daten zeigen auch, dass der Zusammenhang relativ hoch ist. Vor allem biologischer Rassismus und (kulturell orientierte) Fremdenfeindlichkeit korrelieren mittelstark miteinander.[7] Biologische Abwertungen und kulturelle Abwertungen sind nicht dasselbe, aber gehen oft miteinander einher, denn:

> „Zum einen ist Rassismus an die Konstruktion von körperlichen Unterschieden gebunden. Dabei ist er zu keinem Zeitpunkt umhingekommen, diese kulturell und religiös mit Bedeutung aufzuladen. Zum anderen ist es umgekehrt nicht so, dass bei dem, was kultureller Rassismus genannt wird, Konstruktionen körperlicher Differenz keine Rolle spielen würden.“[8]

2.1.2 Rassistische Einstellungen und rassistische Diskriminierungspraxis

Rassismus wird in der Literatur als *Einstellung* und als *Vorurteil* diskutiert und erforscht.[9] Unter Einstellungen verstehen wir positive oder negative Reaktionen gegenüber Objekten, Situationen oder Personen(gruppen). Vorurteile als eine spezifische Art von Einstellungen bezeichnen übergeneralisierte negative Haltungen gegenüber Personen(gruppen)[10] – es geht bei Vorurteilen, wie es Gordon Allport einmal sinngemäß formuliert hat, darum, über andere ohne ausreichenden Grund schlecht zu denken.[11] Vorurteile (wie Einstellungen allgemein) weisen drei Komponenten auf: die Ablehnung gegenüber Gruppen und Personen aufgrund zugewiesener Gruppenzugehörigkeit (affektive Komponente), die Zuschreibung von negativen Eigenschaften zu diesen Personen und Gruppen (kognitive Komponente) und die Steuerung des sozialen Verhaltens (z. B. Meidung, Gewalt) gegenüber

6 W. Sander: Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen, S. 301.
7 Vgl. A. Zick, B. Küpper: Gespaltene Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016.
8 S. Arndt: Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus, S. 29.
9 Vgl. W. Berghan, D. Krause, B. Küpper, A. Zick: Gespaltene Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016.
10 Vgl. A. Beelmann, T. Rabe: Entwicklungspsychologische Grundlagen; G. Wiswede: Sozialpsychologie-Lexikon.
11 G.W. Allport: Die Natur des Vorurteils.

doi.org/10.35468/6008-08

diesen Personen und Gruppen (verhaltensbezogene Komponente).[12] Wenngleich das Vorurteilskonzept somit umfassend konstruiert ist und auch eine verhaltensbezogene Dimension aufweist, ist in der empirischen Forschung umstritten, inwiefern die Diskriminierungs*praxis* in ein Vorurteilskonzept aufgenommen werden sollte.[13] Zumindest können Studien berichtet werden, die einen Zusammenhang von Rassismus einerseits und einer Handlungspraxis der rassistischen Diskriminierung andererseits aufzeigen[14] oder in denen kulturrassistische Überzeugungen mit einer erhöhten Gewaltbereitschaft einhergehen.[15]

Gegenüber dieser sozialpsychologischen Diskussion, die eine rassistisch-diskriminierende Praxis eher als eine Folge vorherrschender Überzeugungen und Emotionen interpretiert, kommen aus einer eher soziologischen und machttheoretischen Perspektive rassistisch diskriminierende Praktiken stärker als Instrumente der Unterdrückung in den Blick: „Rassismus ist weit mehr als ein bloßes Konglomerat von Vorurteilen oder schlichtweg falscher Annahmen über bestimmte Menschen", sondern „ein machtvolles Instrument im Kampf um Ressourcen und Zugänge zu gesellschaftlichen Positionen".[16] Auf jeden Fall kann festgehalten werden, dass sich Rassismus nicht nur im Denken und Fühlen von Menschen, sondern auch in (individuellen und institutionellen) rassistischen Diskriminierungspraktiken zeigt.

2.1.3 Individuelle und institutionelle rassistische Diskriminierung

Rassistische Diskriminierung kann sich auf einer individuellen Ebene ereignen, wenn Individuen durch ihr Verhalten Menschen oder Menschengruppen rassifizieren und herabsetzen, beispielsweise durch die Verwendung rassistisch-abwertender Begriffe oder eine ungerechtfertigte Meidung von rassifizierten Menschen. Auf dieser Ebene geht es um ein rassistisch-diskriminierendes Verhalten, das von Einzelnen oder Gruppen (und deren bewussten und unbewussten Denkmustern und Emotionen) ausgeht. Institutioneller Rassismus ist demgegenüber nicht auf Handlungen vorurteilsbehafteter Einzelner zurückzuführen, sondern äußert sich in übergreifenden gesellschaftlichen Konventionen. Damit kommen die geschriebenen und ungeschriebenen Regeln, die Normen, Praktiken und Routinen in den Blick, die rassistisch diskriminierend wirken. Institutioneller Rassismus ist vielfach empirisch untersucht, beispielsweise für die Bereiche Schule und Ausbil-

12 Vgl. A. Beelmann, T. Rabe: Entwicklungspsychologische Grundlagen; vgl. G. Wiswede: Sozialpsychologie-Lexikon.

13 Vgl. G. Wiswede: Sozialpsychologie-Lexikon.

14 Vgl. A. Zick: Sozialpsychologische Diskriminierung.

15 Vgl. A. Zick, B. Küpper: Gespaltene Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016.

16 Vgl. K. Fereidooni, S.E. Hößl: Rassismuskritische Bildungsarbeit und die Unmöglichkeit eines pädagogisch-didaktischen ‚Königswegs'. Eine Hinführung; A. Scherr: Soziologische Diskriminierungsforschung.

doi.org/10.35468/6008-08

dung, Beruf, Wohnungsmarkt oder Medien und Politik. Es zeigen sich für diese Bereiche vielfältige ungerechtfertigte Benachteiligungen für Menschen, die nicht der weißen Eigengruppe zugeordnet werden. Besonders herausfordernd ist diese Form rassistischer Diskriminierung, weil sie eng mit Normalitätsvorstellungen unserer Gesellschaft verwoben ist und somit häufig nicht ins Bewusstsein tritt.[17]

2.1.4 Beabsichtigte und unbeabsichtigte rassistische Diskriminierung

Formen beabsichtigter und unbeabsichtigter rassistischer Diskriminierung lassen sich auf die individuelle und institutionelle Dimension des Rassismus beziehen. Auf der individuellen Ebene können beispielsweise verwendete Begriffe bewusst herabwürdigend gewählt, oder aber ohne diese bewusste Intention genutzt werden. Zwar ändert dies nichts am rassistischen Gehalt solcher Begriffe,[18] aber gerade im Hinblick auf den Umgang mit derlei rassistischer Diskriminierung in pädagogischen Kontexten ist die Differenzierung beabsichtigt/nicht beabsichtigt hilfreich. Für die institutionelle Dimension des Rassismus wird die Differenzierung beabsichtigt/nicht beabsichtigt unter dem Begriffspaar direkte und indirekte Diskriminierung diskutiert. Hier geht es nicht um das Verhalten von Individuen, sondern um gesellschaftliche oder institutionelle Regelwerke, die entweder direkt (beabsichtigt) oder indirekt (unbeabsichtigt) diskriminieren. Diese Unterscheidung findet sich sowohl in der wissenschaftlichen Literatur[19] als auch in politischen Dokumenten.[20] Ein Beispiel für direkte institutionelle Diskriminierung sind offen rassistische Gesetze, wie in den USA vor dem Civil Rights Act von 1964. Indirekte rassistische Diskriminierung tritt auf, wenn bestimmte Normen zwar nicht zu diesem Zwecke ersonnen wurden, aber diskriminierend wirken, beispielsweise die Betonung von Sprachkenntnissen bei der Zulassung für die gymnasiale Schullaufbahn.[21]

2.2 Was ist Hate Speech (im Vergleich zu Rassismus)?

Das Theorem Hate Speech ist in der deutschen Diskussion relativ neu. Im Vergleich mit dem Rassismusbegriff ist Hate Speech einerseits enger zu fassen und geht andererseits über das Rassismuskonzept hinaus (Tab. 1).

Hate Speech thematisiert die Ungleichwertigkeit von Menschen, nimmt auf dieser Grundlage eine Einteilung in mehr oder weniger wertvolle Menschen und Menschengruppen vor und wertet die als weniger wertvoll erachteten Menschen und Menschengruppen ab. In dieser Grundierung besteht eine deutliche Gemeinsamkeit zum Rassismuskonzept.

17 Vgl. M. Gomolla: Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung.
18 Vgl. S. Arndt: Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus.
19 Vgl. M. Gomolla: Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung.
20 Vgl. Europäische Kommission: Die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz.
21 Vgl. M. Gomolla: Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung.

doi.org/10.35468/6008-08

Tab. 1: Vergleich von Rassismus und Hate Speech.

Kriterium	Rassismus	Hate Speech
Betonung von Ungleichheit, Abwertung des von der Norm Abweichenden	muss	muss
Fokus auf biologische Abstammung, Kultur	muss	kann
Verbindung mit Einstellungen, Vorurteilen	kann	kann
Handeln, diskriminierende Kommunikation, Performanz	kann	muss
Verletzungsabsicht/-bewusstsein	kann	muss
Öffentlichkeit	kann	muss

Darüber hinaus bezieht sich die Abwertung beim Phänomen Hate Speech auf historisch strukturell benachteiligte und unterdrückte Gruppen.[22] Dabei stehen vielfältige Gruppenkonstruktionen im Fokus (z. B. Fremde, Arbeitslose, Frauen, Homosexuelle).[23] Im Vergleich zum Rassismus ist das Hate Speech-Theorem hier also deutlich weiter gefasst. Nicht nur biologisch oder ethnisch-kulturell konstruierte Gruppen werden abgewertet, sondern auch andere Gruppen, die nicht der gesellschaftlichen Norm entsprechen.

Während Rassismus und Hate Speech gleichermaßen in verfestigten Vorurteilen wurzeln können (aber nicht müssen), tritt ein Unterschied in der Performanzorientierung auf. Denn im Gegensatz zu Rassismus ist für das Hate Speech-Konzept die performative Diskriminierung, also die *Kommunikation* der Abwertung (durch Sprache, Symbole, Gestik, Mimik) konstitutiv. Das bedeutet, dass wir nicht von Hate Speech reden können, wenn dieser performative Aspekt fehlt. Hate Speech ist im Kern nicht Einstellung und Vorurteil (wie z. B. die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit), sondern die Kommunikation von Abwertung.[24] Damit hängt auch ein weiterer Unterschied zusammen: Die öffentliche Verwendung von Hate Speech. Anders als Rassismus, der im Verborgenen ‚gepflegt' oder auch verheimlicht werden kann (etwa wenn die wahren Beweggründe von Diskriminierung im Vorstellungsgespräch kaschiert werden), ist das Konzept von Hate Speech an Öffentlichkeit gebunden. Die kommunikative Abwertung und Diskriminierung

22 Vgl. J. Haas: Hate Speech and Stereotypic Talk; L. Sponholz: Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung.

23 Vgl. A. Zick, B. Küpper: Gespaltene Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016.

24 Vgl. S.K. Hermann et al: Edition Moderne Postmoderne. Verletzende Worte: Die Grammatik sprachlicher Missachtung; J. Meibauer: Von der Sprache zur Politik; L. Sponholz: Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung.

doi.org/10.35468/6008-08

muss vor dem Publikum einer Öffentlichkeit stattfinden.[25] Hierbei sind auch Formen der beschränkten Öffentlichkeit, wie in der Schule, zu berücksichtigen.[26]
Darüber hinaus ist Hate Speech ein bewusster und/oder intentionaler Akt.[27] Diejenigen, die Hate Speech öffentlich äußern, tun dies kalkuliert oder sind sich der abwertenden Botschaft bewusst. Während Rassismus auch unbeabsichtigt erfolgen kann und nicht unbedingt mit Verletzungsabsicht vollzogen werden muss, so ist das Konzept von Hate Speech an eine bewusst herbeigeführte oder in Kauf genommene Verletzung gebunden.
Bedeutsam ist dabei, dass die Intention der Herabsetzung mitunter von anderen, primären Zielen abgeleitet sein kann. Es ist gerade für den Kontext Schule und Unterricht bedeutsam, dass Abwertung nicht unbedingt die Hauptintention des*r Sprechenden sein muss. Vielmehr kann Hate Speech auch instrumentell als eine „subsidiäre Handlung"[28] eingesetzt werden, um andere situative Ziele zu erreichen – etwa um die Lehrperson herauszufordern, den Unterricht zu boykottieren, sich und andere zu belustigen, von eigenen Unzulänglichkeiten abzulenken, Aufmerksamkeit und Wertschätzung zu gewinnen, Machtpositionen zu sichern etc.

2.3 Was ist rassistische Hate Speech

Die voranstehenden Ausführungen zeigen, dass Rassismus und Hate Speech nicht identisch sind (Tab. 1). Allerdings können Rassismus und Hate Speech in der Wirklichkeit eine Verbindung eingehen. Wenn Rassismus kommunikativ-diskriminierend, mit Verletzungsabsicht und öffentlich zum Ausdruck kommt oder umgekehrt sich Hate Speech auf (je nach Rassismusbegriff) biologische und/oder kulturelle Ungleichheitskonstruktionen bezieht, können wir von *rassistischer Hate Speech* sprechen.
In Anlehnung an die Definition von Wachs et al.[29] lässt sich rassistische Hate Speech demnach wie folgt definieren: Sie ist eine öffentliche Kommunikation mit Botschaftscharakter, die (je nach Rassismusbegriff) biologisch und/oder ethnisch-kulturell homogen konstruierte Gruppen oder deren Mitglieder abwertet, verachtet oder ausgrenzt und sie damit in ihrer Würde verletzt.

25 Vgl. L. Sponholz: Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung; M. Waltman, J. Haas: The Communication of Hate. Language as Social Action.
26 Vgl. M. May: Hate Speech im analogen Raum der Schule - Zu Phänomen und Erforschung einer pädagogischen Herausforderung.
27 Vgl. L. Sponholz: Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung.
28 L. Sponholz: Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung, S. 71.
29 L. Bilz, W. Schubarth, S. Wachs: Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen, S. 224.

doi.org/10.35468/6008-08

3 Welcher kommunikativen Mittel bedient sich Hate Speech

Die voranstehende Definition deutet an, dass Hate Speech nicht unbedingt auf *Speech* festgelegt sein muss. Hate Speech als „Kommunikation" kann auch in Form von Bildern und Symbolen auftreten.[30] So ist auch die öffentliche Zurschaustellung einer rechtsextremistischen Kleidermarke als Hate Speech zu kennzeichnen, insbesondere wenn damit durch den Kontext die Abwertung einer Gruppe deutlich zum Ausdruck kommt (beispielsweise wenn die Zurschaustellung in einer KZ-Gedenkstätte erfolgt).

Gleichwohl tritt Hate Speech als Sprache auf. Hier spielen zunächst die Verwendung bestimmter Begriffe und vor allem „gruppenbezogener Beleidigungswörter"[31] eine bedeutende Rolle. Die Wortsemantik untersucht den semantischen Gehalt dieser Wörter sowie deren Wandel (z. B. „Neger", „Zigeuner", „Polacke"). Darüber hinaus ist Hate Speech aber keineswegs an solche Begriffe gebunden, sondern kann gänzlich ohne deren Verwendung auftreten. Entscheidend ist, dass die Aussage (in ihrem Kontext) eine bewusste gruppenbezogene Abwertung transportiert. Die süffisant vorgetragene Aussage: „Meine Putzfrau ist echt gut, obwohl sie Türkin ist."[32] verzichtet auf gruppenbezogene Beleidigungswörter, ist aber gegenüber Türkinnen deutlich bewusst abwertend. Textsemantische und konstruktionsgrammatische Analysen untersuchen solcherlei Formulierungen, in denen abwertende Wissensbestände und Codes aktualisiert werden.[33]

Unabhängig davon, ob gruppenbezogene Beleidigungswörter vorkommen oder nicht, identifiziert Jobst Paul vier inhaltliche „Erzählmotive", die „in unendlich vielen Mischungen realisiert werden können".[34] Abwertung erfolgt dabei inhaltlich durch die Zuschreibung von minderwertigen Eigenschaften gegenüber Personengruppen. Es handelt sich hierbei um die Zuschreibung von Dummheit und Unbelehrbarkeit, unbändiger und gewaltsam durchgesetzter Gier, unkontrollierbarer und übergriffiger Fortpflanzung sowie schließlich Unfähigkeit zur Reinlichkeit.[35] Im zitierten Putzfrau-Beispiel kommt eine Abwertung aufgrund der Unterstellung von Unreinlichkeit zum Ausdruck.

30 Vgl. L. Sponholz: Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung.
31 Vgl. B. Technau: Lexikalische Mittel für Hate Speech und ihre semantische Analyse.
32 J. Meiauer: Von der Sprache zur Politik, S. 1.
33 Vgl. E. Bick et al: „Die ách so friedlichen Muslime": Eine korpusbasierte Untersuchung von Formulierungsmustern fremdenfeindlicher Aussagen in Sozialen Medien.
34 J. Paul: Der binäre Code: Leitfaden zur Analyse herabsetzender Texte und Aussagen. Politisches Fachbuch, S. 49.
35 Vgl. ebenda, S. 49–58.

doi.org/10.35468/6008-08

4 Ursachen und Funktionen von (rassistischer) Hate Speech

Für eine pädagogische Antwort auf rassistische Hate Speech in Schule und Unterricht ist es wichtig, deren Ursachen zu verstehen.[36] Eine Suche nach den Erklärungen kann indes nur auf wenig Forschung zurückgreifen. May[37] untersucht im Rahmen didaktischer Fallseminare die sozialen Funktionen von Hate Speech in der Schule. Es wird versucht, das Phänomen zu erklären, indem die soziale Funktionalität von Hate Speech in konkreten Hate Speech-Situationen rekonstruiert wird. Die Leitfrage lautet: Welche Rolle spielt Hate Speech in konkreten schulischen Situationen für die soziale Beziehungsgestaltung der Akteur*innen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Rekonstruktionen vorgestellt und in den Forschungsstand zu den Erklärungsansätzen von Hate Speech eingeordnet werden. Während die Fallinterpretationen als eine mikrosoziologische Analyse zu verstehen sind,[38] greift die Einordnung in den Forschungsstand vornehmlich eine sozialpsychologische Forschungstradition auf.

4.1 Fallbezogene Rekonstruktion von Funktionen rassistischer Hate Speech

Die Datengrundlage der Interpretationen sind nicht Selbstauskünfte und Einschätzungen von Schüler*innen und Lehrkräften, sondern durch Praxissemesterstudierende[39] vorgenommene Schilderungen realer Situationen, in denen Hate Speech zum Ausdruck kommt.[40] In Fallseminaren parallel zum Praxissemester sowie teilweise in einer Interpretationswerkstatt wurden über fünf Jahre insgesamt ca. 117 Fälle interpretiert (zum Vorgehen in den Seminaren[41]). Die Untersuchungen gingen von dem erkenntnisleitenden Interesse aus: Wie sollte man als Lehrkraft in den Situationen handeln? Ausgehend von dieser Fragestellung kam in den Interpretationen immer wieder die soziale Funktionalität im Rahmen des Beziehungsgefüges der Beteiligten zur Sprache. Das pädagogische Handeln wurde in den Falldiskussionen also davon abhängig gemacht, wie die soziale Funktion des Hate Speech-Kommentars einzuschätzen war (Kap. 5).
Grundsätzlich ist die Beziehungsstruktur durch die Akteur*innen Täter*in, Adressat*in, Peers und mitunter Lehrkraft gekennzeichnet. Bedeutsam für die Rekonstruktion der sozialen Funktion und davon abgeleitet des pädagogischen

36 Vgl. C. Ballaschk et al: „Dann machen halt alle mit." Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen; A. Wettstein: Hate Speech. Aggressionstheoretische und sozialpsychologische Erklärungsansätze.
37 M. May: Hate Speech im analogen Raum der Schule – Zu Phänomen und Erforschung einer pädagogischen Herausforderung.
38 Vgl. K.-O. Maiwald, I. Sürig: Mikrosoziologie. Eine Einführung.
39 Die Situationsschilderungen wurden von Praxissemesterstudierenden verfasst.
40 Vgl. M. May: Hate Speech analog – Eine situative Herausforderung für Schule und Unterricht.
41 Vgl. M. May: Vorurteile bearbeiten durch politische Bildung? Ergebnisse eines didaktischen Fallseminars.

doi.org/10.35468/6008-08

Handelns erschien, *welche* Beziehungsdimension in der Hate Speech-Situation dominierte (zwischen Täter*in und Geschädigtem*r oder zwischen Geschädigtem*r und Peers?) und *ob* überhaupt ein*e Geschädigte*r anwesend war (Geschädigte*r anwesend oder Geschädigte*r nicht anwesend). Ausgehend von diesen Differenzierungen ließ sich ein zweidimensionaler Merkmalsraum (Tab. 2) mit vier Feldern entwickeln, dem die Fälle zugeordnet werden konnten. Mitunter waren Mehrfachzuordnungen nötig.

Tab. 2: Merkmalsraum: Beziehungsdimensionen und soziale Funktionen im Moment des Aufkommens von Hate Speech.

		Dominante Beziehungsdimension	
		*Täter*in – Geschädigte*r*	*Täter*in – Peer*
Zugriffsmöglichkeit auf eine*n Geschädigte*n	Geschädigte*r anwesend	*kompetitive personale Abwertung* (Sportunterricht, 6. Klasse): Die Abwertung dient der interaktiven Herstellung, Sicherung oder Zurschaustellung sozialer Dominanz gegenüber leiblich Anwesenden.	*anerkennungs- und statusorientierte personale Abwertung* (Biologieunterricht, 7. Klasse): Die Abwertung eines leiblich Anwesenden dient dem Gruppenzusammenhalt und der Statusarbeit.
	Geschädigte*r nicht anwesend	*sinnbildend-distanzierende pauschale Gruppenabwertung* (Lateinunterricht, 9. Klasse): Die Abwertung aktualisiert die Herstellung, Sicherung oder Zurschaustellung sozialer Dominanz, ist aber von interaktiven Beziehungsdynamiken unter leiblich Anwesenden entlastet.	*anerkennungs- und statusorientierte pauschale Gruppenabwertung* (Sozialkundeunterricht, 10. Klasse): Die Abwertung leiblich nicht Anwesender dient dem Gruppenzusammenhalt und der Statusarbeit.

Im Folgenden werden die vier Situationstypen des Merkmalsraums mit Hilfe von vier exemplarischen Situationen veranschaulicht und erläutert sowie hinsichtlich der sich zeigenden sozialen Funktion von Hate Speech rekonstruiert. Dabei werden nur rassistische Hate Speech-Situationen betrachtet. Es handelt sich bei den eingerückten Zitaten um die Berichte der Praxissemesterstudierenden:

a. Beispiel für eine kompetitive personale Abwertung (Sportunterricht, 6. Klasse)

> In der zweiten Hälfte der Stunde wurde Fußball gespielt und dabei spielte ein schwarzer Junge (S1), welcher einer der Leistungsträger und ein Jahr älter als die anderen Schüler*innen ist, in der einen Mannschaft und der Schüler S2 in der anderen. Die

doi.org/10.35468/6008-08

> Mannschaft von S2 führte mit 4 Toren Unterschied, woraufhin S1 einerseits seine Mannschaftskameraden und andererseits die gegnerischen Spieler anschrie und sie beleidigte: „Ihr seid so scheiße, ihr könnt nicht mal Fußball spielen!" Das Spiel endete unentschieden. Nach der Stunde liefen alle Schüler*innen zurück in Richtung Schule, während sich S2 auf dem gesamten Weg über S1 beschwerte und sich abfällig äußerte: „Der scheiß Neger, was erlaubt der sich?!" Daraufhin antwortete der Lehrer (L): „S1 hat sich sicherlich nicht richtig verhalten, aber diese Äußerungen müssen nicht sein!" S2 entgegnete: „Is mir doch scheiß egal, der soll sich nach X-Stadt [Ort einer Erstaufnahmeeinrichtung für Flüchtlinge] verpissen!" L sagte: „Ruhe jetzt, was soll denn das?" und bevor die Situation ausartete nahm er sich S1 zur Seite und wertete die Situation mit ihm aus. S2 sprach weiter vor sich hin und kicherte: „Der geht dort sicherlich in ein Asylantenheim."

In der ersten Szene fällt ein schwarzer Junge, der gut im Fußballspielen ist, dadurch auf, dass er seine Mannschaftskollegen und die führende gegnerische Mannschaft beschimpft. Sie seien nicht fähig Fußball zu spielen. Offenbar geschieht dies aus einer Position heraus, in der er sich seiner Fähigkeiten im Fußballspielen und im Sport allgemein sehr bewusst ist, da er als „Leistungsträger" gelten kann, wie der Student berichtet. Nach dem Fußballspiel kommt es auf dem Rückweg zu einer rassistischen Abwertung des schwarzen Jungen. – Auffällig ist, dass es sich hier um die Abwertung einer konkreten anwesenden Person handelt sowie dass der Konflikt zwischen S1 und S2 die Situation dominiert. In dieser Konfliktsituation versucht S2, der offensichtlich verärgert über das abwertende Verhalten von S1 ist, unter Rückgriff auf rassistische Wissensbestände Dominanz im Konflikt zu erlangen. Situationen dieses Typs sind häufig als kompetitiv zu kennzeichnen (Konflikte, Gerangel, Spiele). Mitunter werden in diesen Situationen auch Schüler*innen mit rassistischen Mitteln abgewertet, die der eigenen Ethnie angehören (z. B. Bezeichnung als „Neger" für den*die Verlierer*in eines kompetitiven Kartenspiels). Rassistische Wissensbestände erscheinen hier *funktional* für die Herstellung, Wahrung und Zurschaustellung von Überlegenheit in kompetitiven Situationen und Konflikten.

b. Beispiel für eine anerkennungs- und statusorientierte personale Abwertung (Biologieunterricht, 7. Klasse)

> Der im Folgenden vorgestellte Fall ereignete sich in einer siebten Klasse des Gymnasiums. Die Klasse besteht aus 19 Schüler*innen, davon 10 Mädchen und 9 Jungen. Die Schüler*innen der Klasse kamen gerade zurück aus ihrer zweiten großen Pause auf dem Schulhof. In den nächsten beiden Stunden, der fünften und sechsten Stunde, sollten sie eine Doppelstunde Biologie haben. Ich wartete mit der Klasse vor dem Biologieraum, da die Lehrerin (L) noch den Schlüssel holen musste.
> Drei Schüler waren noch sichtlich aufgedreht nach der Pause. Einer der Jungen (S1) hat eine etwas dunklere Hautfarbe, jedoch hat er keinen Migrationshintergrund. Auch beteiligt war der Schüler S2, dieser sticht in der Klasse besonders heraus, da er oft den

doi.org/10.35468/6008-08

> Unterricht stört und versucht, die anderen Schüler*innen zum Lachen zu bringen und ihre Aufmerksamkeit zu erregen. Der dritte beteiligte Schüler war S3. S3 ist ein kleiner Junge russischer Abstammung, der immer sehr aufgedreht ist und auch oft versucht, die anderen Schüler*innen zum Lachen zu bringen. S3 versucht im Gegensatz zu S2 aber nicht im Unterricht die Aufmerksamkeit der anderen Schüler*innen auf sich zu ziehen, er tut das eher in den Pausen und zwischen den Stunden. Bei meinen Hospitationen waren mir die drei beteiligten Schüler bereits aufgefallen, da sie sich oft einen Spaß daraus machten, sich gegenseitig zu beleidigen und aufzuziehen. Jedoch schienen sie diese Stänkereien nie ernst zu nehmen, es schien ihnen sogar Spaß zu machen.
> Die Schüler sprachen lautstark miteinander, lachten und schubsten sich auch herum. Auf einmal fiel S2 auf, dass sein Rucksack verschwunden war. Er sagte mit einem Grinsen im Gesicht: „Mein Rucksack ist weg. S1, du bist doch schwarz, du hast den sicher geklaut! Die Schwarzen sind doch immer so kriminell". S2 und S3 lachten laut darüber. S1 reagierte darauf auch mit einem Lächeln und sagte: „Du bist ein Idiot". Danach unterhielten und scherzten die Jungen weiter wie zuvor, bis die Stunde begann.

Die Situation ereignet sich nach einer Pause und unmittelbar vor Unterrichtsbeginn. Beteiligt sind drei Schüler, die „aufgedreht" erscheinen. Nachdem S2 seinen Rucksack vermisst, verdächtigt er S1 aufgrund seiner dunkleren Hautfarbe, den Rucksack gestohlen zu haben und aktualisiert damit rassistisches Wissen. Dies scheint S1 zu treffen, wie die Reaktion „Du bist ein Idiot." anzeigt. Beleidigungen und gegenseitige Abwertungen gehören offenbar zum Umgang der drei und werden ritualisiert und spaßorientiert zur Aufführung gebracht (Labov, 1980), um Aufmerksamkeit und Anerkennung zu erlangen. In der Situation steigt der abgewertete Schüler jedoch aus dieser ‚Spaßorientierung' aus und reagiert getroffen. – Auch hier handelt es sich um eine Situation, in der ein Geschädigter anwesend und sogar Teil der Peergroup ist. Im Gegensatz zur letzten Situation – so lassen sich die Schilderungen interpretieren – steht aber nicht ausschließlich die Beziehungsdimension zwischen Täter und Geschädigtem im Mittelpunkt der Interaktion, sondern v. a. die Aufmerksamkeitsgenerierung des Täters gegenüber der Schulklasse bzw. gegenüber S3. Die *soziale Funktion* der Abwertung besteht in solchen Situationen darin, sich und die anderen zum Lachen zu bringen oder einen spektakulären Tabubruch zu begehen und darin Anerkennung der Peergroup zu finden. Indikatoren für diese Interpretation sind das Auflachen und die relativ unbelastete Anschlusskommunikation zwischen Täter und Geschädigtem.

c. Beispiel für eine sinnbildend-distanzierende pauschale Gruppenabwertung (Lateinunterricht, 9. Klasse)

> Die Lehrerin (L) geht mit der Klasse neue Vokabeln im Lehrbuch durch. Die Schüler*innen lesen die Vokabeln und deren Übersetzung der Reihe nach vor. Dabei unterbricht L, um die Vokabeln zu erläutern, z. B. durch Vergleiche mit anderen Sprachen, etc. Als die lateinische Vokabel „ater" (dt. schwarz) vorgelesen wird, unterbricht L und fragt nach einer weiteren, bereits bekannten Vokabel. Der Schüler S1 meldet sich

doi.org/10.35468/6008-08

und antwortet: „niger". Daraufhin spricht L über das Wort „Neger". L sagt (in einem abfälligen, witzelnden Tonfall), dass man in Europa dieses Wort nicht mehr gebrauchen sollte. Zusammen mit den Schüler*innen unterhält sich L über andere Bezeichnungen. Dabei fallen Begriffe wie z. B. „Maximalpigmentierter", „Schwarzer" und zuletzt „Nigger". Der Schüler S2 zeigt reges Interesse an der Diskussion und äußert Zustimmung, ist aber auch verwirrt, weshalb das Wort „Neger" im Sprachgebrauch nicht mehr verwendet werden sollte. Nach diesem Gespräch geht es weiter und die nächsten elf Vokabeln werden vorgetragen. […]

Im Lateinunterricht suchen die Schüler*innen nach Vokabeln für „schwarz". Das lateinische Wort „niger" gibt der Lehrerin Anlass, belustigt über die *political incorrectness* des Begriffs „Neger" zu sprechen. Daraufhin suchen die Schüler*innen alternative Begriffe für Schwarze und aktualisieren weiter rassistisches Wissen. Ein Schüler äußert Unverständnis über die Ächtung des Begriffs „Neger". – Diese Szene lässt sich offenkundig hinsichtlich des Rassismus der Lehrkraft interpretieren, was hier aber nicht erfolgen soll. Zunächst ist in dieser Szene kein*e direkt Geschädigte*r zugegen; sie ist auch nicht kompetitiv oder durch Anerkennungsstreben gekennzeichnet. Thematisiert wird vielmehr allgemein die korrekte Bezeichnung für Menschen mit – im Vergleich zum mitteleuropäischen Durchschnitt – dunkler Hautfarbe. Das Unverständnis des Schülers über die Ächtung des Begriffs kann hier als eine authentische Orientierungssuche verstanden werden: Die in der Szene zwar nicht ernst genommene, aber thematisierte Kritik an rassistischen Wörtern[42] löst bei S2 scheinbar eine kognitive Dissonanz bezüglich seines als normal empfundenen Sprachgebrauchs aus. Das Festhalten am Begriff ist somit weniger in seiner *sozialen Funktion* für die Beziehungsgestaltung zu begreifen, sondern in seiner *kognitiven Funktion* zur Stabilisierung des gewohnten Denkens und Sprechens angesichts der thematisierten Kritik. Abgelehnt werden dissonante Informationen, die nicht zur eigenen Weltsicht passen.[43]

d. Beispiel für eine anerkennungs- und statusorientierte pauschale Gruppenabwertung (Sozialkundeunterricht, 10. Klasse)

Die zu beschreibende Situation fand in einer 10. Klasse am Gymnasium in der 7. und 8. Stunde im Fach Sozialkunde statt. Die 24 Schüler*innen behandeln mit der Lehrerin (L) das Thema „Europäische Integration" hauptsächlich in Textarbeit mit einem Lehrbuch. Zu Beginn der Stunde bittet L den Schüler S1, Bücher aus dem Vorbereitungsraum in den Unterrichtsraum zu tragen. S1 legt die Bücher auf die erste Bank, die in großer Entfernung zur Bank von S2 und S3 steht. L erteilt S1 den Auftrag: „S1, bitte teile die Bücher aus, auf jede Bank eins!". S1 verweigert, indem er sagt: „Kein Bock." Daraufhin beginnen einzelne Schüler*innen sich die Bücher von der Bank zu holen. Auch S2 steht auf, um sich die Arbeitsmaterialien zu holen. Schüler S4 richtet herablassend eine

42 Vgl. S. Arndt: Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus.
43 Vgl. L. Festinger: Theorie der Kognitiven Dissonanz.

doi.org/10.35468/6008-08

> Aufforderung an S2: „S2, bring mal ein Buch mit!“. S2 erwidert daraufhin: „Hab‘ ich die falsche Hautfarbe, oder was?“. Daraufhin bricht zwischen den Schüler*innen in der unmittelbaren Nähe Gelächter aus. L hat in der Unruhe, die die Klasse einhüllt, die Äußerung nicht vernommen. Nachdem S2 nun mit einem Buch zurück am Platz ist, geht auch S4 nach vorn, um sich ein Buch zu besorgen. Dabei zeigt er S2 den Mittelfinger und dreht sich weg.

In der Szene ereignet sich eine für Unterricht alltägliche Situation, das Austeilen von Schulbüchern. Die „herablassend“ geäußerte Aufforderung von S4 an S2, ein Buch mitzubringen, quittiert S2 mit der Äußerung „Hab‘ ich die falsche Hautfarbe, oder was?“. S2 nutzt damit zur Situationsbearbeitung rassistisches Wissen. – Auch in dieser Szene ist kein*e unmittelbar Geschädigte*r anwesend. Abgewertet werden vielmehr pauschal Schwarze; denn die Implikatur des Satzes von S2 ist, dass Schwarze üblicherweise solche minderwertigen Dienste wie ‚Bücher mitbringen‘ übernehmen. Genau von der Zuweisung solcher Dienste möchte sich S2 distanzieren. Welche Beziehungsdimension im Mittelpunkt steht, ist indes nicht ganz eindeutig zu beantworten. Zwar weist S2 mit dem rassistischen Satz die ihm „herablassend“ zugewiesene Aufgabe zurück und zeigt an, wer in der Situation dominiert, hierbei spielt die durch Lachen geäußerte Anerkennung durch Teile der Schulklasse aber eine bedeutende Rolle. S2 läuft in der Szene Gefahr, vor seiner Peergroup auf eine bestimmte, minderwertige Rolle festgelegt zu werden. Dies wird verhindert, indem der rassistischen Reaktion von S2 von einigen Schüler*innen durch Lachen Anerkennung gezollt und damit die Stellung von S2 in der Peergroup gestärkt wird. Eine nicht rassistische, weniger spektakuläre Situationsbearbeitung, etwa mit dem Satz „Hol‘ es Dir doch selbst!“, wird von S2 nicht gewählt. Die *soziale Funktion* besteht in solchen Situationen nicht nur und nicht zentral in der dominanzorientierten Zurückweisung von S4, sondern in der Statusarbeit gegenüber der Peergroup.

4.2 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand zur sozialen Funktionalität von Hate Speech

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der mikrosoziologischen Interpretationen in den sozialpsychologisch orientierten Forschungsstand zu Hate Speech eingeordnet werden: Ballaschk et al. (2021) konnten durch eine qualitative Befragung von Schüler*innen und Lehrkräften in Anlehnung an Forschungen zu Online-Hatespeech und Mobbing eine Reihe von „Beweggründen“ für Hate Speech rekonstruieren. Diese sind „Angst vor Statusverlust“, „Gruppendruck“, „Provokation und das Austesten von Grenzen“, „Spaß“, „politisch-ideologische Überzeugung“ sowie „Kompensation von Frust- und Minderwertigkeitsgefühlen“.[44] Zudem haben die

44 C. Ballaschk et al.: „Dann machen halt alle mit.“ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen; A. Wettstein: Hate Speech. Aggressionstheoretische und sozialpsychologische Erklärungsansätze, S. 6–8.

doi.org/10.35468/6008-08

Autor*innen die „Beweggründe“ in ihrer *sozialen Funktion* rekonstruiert, wie sie von den Befragten geäußert wurde. Demnach werden in den berichteten Beweggründen die spezifischen, längerfristigen „Motive“ der *Machtsicherung* (z. B. beim Beweggrund der Provokation und dem Grenzenaustesten) und der *Zugehörigkeit* deutlich (z. B. beim Beweggrund Gruppendruck).

Diese Ergebnisse können durch den im letzten Kapitel beschriebenen Merkmalsraum bestätigt werden. Die beiden rekonstruierten Beziehungsdimensionen (Täter*in-Geschädigte*r einerseits sowie Täter*in-Peergroup andererseits) lassen sich in diesem Sinne interpretieren. Während Hate Speech-Situationen mit dem *Beziehungsschwerpunkt Täter*in-Geschädigte*r* und hier insbesondere als Typus der *kompetitiven personalen Abwertung* (Sportunterricht, 6. Klasse) vor allem durch das Machtmotiv gekennzeichnet sind, es also um die Aufrechterhaltung von „Dominanz und Kontrolle über andere“ sowie die Erfahrung von „Stärke und Selbstvertrauen“[45] geht, so sind Hate Speech-Situationen mit dem *Beziehungsschwerpunkt Täter*in-Peergroup* tendenziell auf die Statusarbeit und die Anerkennung in der Peergroup gerichtet. Im ersten Fall wird vorrangig Macht gegenüber Geschädigten ausgeübt, im zweiten Fall wird – neben der immer mitschwingenden Machtdemonstration – durch Abwertung anderer die Höherwertigkeit der Eigengruppe betont und damit die Anerkennung der Eigengruppe (Peergroup) gesichert.

Diese Interpretation soll im Folgenden näher erläutert werden, indem an den Fällen im Einzelnen das *Machtmotiv* sowie das *Zugehörigkeitsmotiv* aufgezeigt wird. Auf dieser Grundlage sollen das Machtmotiv und das Zugehörigkeitsmotiv auch auf zwei übergreifende sozialpsychologische Erklärungsansätze bezogen werden: die *Theorie der Sozialen Dominanzorientierung* und die *Theorie der Sozialen Identität*.

Das *Machtmotiv in Täter*in-Geschädigte*r-Konstellationen* wurde vor allem mit dem Falltypus *kompetitive personale Abwertung* (Sportunterricht, 6. Klasse) veranschaulicht. Im Beispielfall werden herabsetzende Erfahrungen, die durch einen schwarzen Jungen verursacht wurden, mit empörten rassistischen Verweisen quittiert. Entscheidend ist, dass die Unangemessenheit des Verhaltens mit dem Schwarzsein des Jungen verknüpft wird („Der scheiß Neger, was erlaubt der sich?!“). Die rassistische Äußerung transportiert die Botschaft, dass sich das Verhalten des schwarzen Jungen *aufgrund seiner Hautfarbe* nicht ziemt. Das *Machtmotiv* kann durchaus auch im Falltypus *sinnbildend-distanzierende pauschale Gruppenabwertung* (Lateinunterricht, 9. Klasse) rekonstruiert werden. Wie im Beispielfall geht es in solchen Fällen um die Angemessenheit von Begriffen und Sichtweisen, die – bewusst oder unbewusst – rassifizierten Gruppen eine bestimmte soziale

45 C. Ballaschk et al: „Dann machen halt alle mit.“ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen; A. Wettstein: Hate Speech. Aggressionstheoretische und sozialpsychologische Erklärungsansätze, S. 3.

doi.org/10.35468/6008-08

Stellung zuweisen und das eigene Verhalten gegenüber diesen Gruppen legitimieren (z. B. Meidung, Dominanz, Rollenzuweisung). Allein die Tatsache, dass im Fallbeispiel Begriffe zur Bezeichnung von Schwarzen verteidigt werden, die von der bezeichneten Gruppe als diskriminierend abgelehnt werden, dokumentiert das Machtmotiv. Daran ändert auch nichts, dass es im vorgestellten Fall gar nicht darum ging, Macht *in der Interaktion mit den Peers oder der Lehrkraft* zu sichern. Die Beharrung auf rassistischen Begriffen aktualisiert eine dominierende Rolle gegenüber den mit diesen Begriffen abgewerteten Personen.[46]

Beide Falltypen, vor allem aber *kompetitive personale Abwertung* (Sportunterricht, 6. Klasse), lassen sich im Sinne der *Theorie der Sozialen Dominanzorientierung* interpretieren (Pratto et al., 2006). Soziale Konflikte und daraus resultierende gesellschaftliche Hierarchien werden demnach durch ein universelles Dominanzstreben verschiedener Individuen und Gruppen erklärt, dessen Folge wiederum konfligierende Werte, Einstellungen, Überzeugungen, Stereotype und kulturelle Ideologien über *legitime Gruppenhierarchien* seien. Diese Einstellungen, Überzeugungen etc. werden in „legitimising myths"[47] komprimiert. In diesen Mythen sind Alter, Geschlecht sowie eine Reihe willkürlich gewählter Kategorien bedeutsam, weil an ihnen entlang Hierarchien konstruiert und gerechtfertigt werden. ‚Rasse' ist in dieser Lesart eine solche willkürliche Kategorie, die dazu dient, Dominanz gegenüber rassifizierten Gruppen zu sichern. Rassismus und rassistische Hate Speech erscheinen damit als Ausfluss eines universellen Dominanzstrebens von Individuen und Gruppen über Individuen und Gruppen.

Das *Zugehörigkeitsmotiv in Täter*in-Peergroup-Konstellationen* wurde in den Falltypen *anerkennungs- und statusorientierte personale Abwertung (Biologieunterricht, 7. Klasse)* sowie *anerkennungs- und statusorientierte pauschale Gruppenabwertung (Sozialkundeunterricht, 10. Klasse)* veranschaulicht. In beiden Beispielen ging es darum, dass die auch hier von Machtmotiven nicht befreiten rassistische Herabsetzungen – zum einen mit der spaßorientierten Unterstellung ‚Du klaust, weil Du eine dunkle Hautfarbe hast', zum anderen mit der Frage „Hab' ich die falsche Hautfarbe, oder was?" – vor allem die soziale Funktion erfüllten, durch die rassistische Abwertung die Zugehörigkeit zu einer positiv bewerteten weißen Ingroup (Peergroup) zu betonen, von dieser Anerkennung zu generieren und dadurch auch sich selbst aufzuwerten. Die rassistischen Äußerungen dokumentieren, dass die Zugehörigkeit zur Ingroup die angetragenen Handlungen (einen Rucksack zu klauen, nach einer herrischen Anweisung ein Buch mitzubringen) ausschließen,

46 Fraglich bleibt indes, ob es sich überhaupt um Hate Speech (=intentionale oder bewusste Abwertung) handelt, wenn der rassistische Gehalt gar nicht erkannt wird, oder man hier nicht eher den Begriff stereotypes Sprechen verwenden sollte Haas (2012).

47 F. Pratto et. al.: Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. S. 275.

doi.org/10.35468/6008-08

weil solche Handlungen nur der abgewerteten Outgroup zugerechnet werden können.

Die Falltypen lassen sich entsprechend im Sinne der *Theorie der Sozialen Identität* deuten.[48] Diese Theorie geht davon aus, dass Identitätsbildung mit einem Bedürfnis nach positiver Selbstbewertung einhergeht. Diese erfolgt u. a., indem sich Individuen auf der Basis von sozialen Kategorisierungen und Vergleichen positiv bewerteten Gruppen zurechnen und daraus auch einen Teil ihrer positiven Selbstbewertung beziehen. Um die positive Bewertung der Eigengruppe und damit der eigenen Person zu stabilisieren, kommen verschiedene Strategien zum Einsatz, u. a. die Abwertung von Outgroups. Im Lichte der Abwertung anderer Gruppen sowie deren Gruppenmitgliedern erscheinen dann die Ingroup und die eigene Person wertvoller und bedeutsamer. Die Funktion von Abwertung durch rassistische Hate Speech – wie auch in den Beispielfällen – ist somit die Stärkung des Gruppenzusammenhalts sowie die Aufwertung der Ingroup und der eigenen Person.[49]

Die Funktionsmechanismen der Theorie sozialer Identität sind auch in der *Schulpädagogik* und *Peer-Forschung* gut dokumentiert.[50] In der Schule stellen Interaktionsbeziehungen unter den Peers – neben denen der Familie – eine wichtige und spezifische Quelle der Identitätsbildung und Vergesellschaftung dar. Die Zugehörigkeit zu Peergroups ist deshalb für Heranwachsende besonders bedeutsam. Dieser Prozess der Identitätsbildung und Vergesellschaftung ist von Seiten der Peers gegenüber dem Einzelnen mit Signalen der Abwertung und Anerkennung durchzogen.[51] Aus Sicht des Einzelnen steht somit das Bestreben im Mittelpunkt, in den Interaktionen mit der Peergroup Wertschätzung zu erlangen und Beschämungen zu vermeiden. Um dies zu erreichen, kommen unterschiedliche Strategien zum Einsatz.[52] Eine besondere Strategie besteht „in der offensiven Beschämung bis hin zur Schikanierung“[53] von Gruppen oder Personen, die nicht der Eigengruppe zugerechnet werden. Durch die „Bedrohung der Identität des Gegenübers“[54] wird die Gruppenidentität gefestigt und der eigene Status in der Gruppe verbessert.

48 Vgl. H. Tajfel: Gruppenkonflikt und Vorurteil: Entstehung u. Funktion sozialer Stereotypen.
49 Vgl. J. Haas: Hate Speech and Sterotypic Talk; M. Waltmann, J. Haas: The Communication of Hate.
50 Vgl. F. Thiel: Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken.
51 Vgl. H. Fend: Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.
52 Vgl. F. Thiel: Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken.
53 Ebenda, S. 47.
54 Ebenda, S. 69.

doi.org/10.35468/6008-08

4.3 Einordnung der Ergebnisse im Rahmen weiterer Erklärungsansätze zu Hate Speech

Wie bereits erwähnt, können wir bei der Suche nach Erklärungsansätzen für Hate Speech nur eingeschränkt auf Forschungen zurückgreifen. Im vorliegenden Beitrag wurde Hate Speech vornehmlich durch die soziale Funktionalität erklärt, die sie in konkreten Situationen erfüllt. Diesen Ansatz aufnehmend und überschreitend schlägt Wettstein (2021) in Anlehnung an die Radikalisierungsforschung[55] drei Erklärungsansätze vor, die sich auf das *Individuum*, das *Individuum und sein Umfeld* sowie die *gesellschaftlich-strukturelle Ebene* beziehen.

- Ansätze der *individuellen Ebene* fragen nach den Eigenschaften des Individuums, die eine Verwendung von Hate Speech wahrscheinlich machen. Hate Speech wurzelt aus dieser Perspektive in bestimmten Persönlichkeitseigenschaften (z. B. Sensation Seeking, Spaßorientierung, autoritäre Persönlichkeit), eingeschränkten sozialkognitiven Fähigkeiten und entsprechenden Motivationsstrukturen (z. B. unsichere Identität, mangelnde sozialkognitive Perspektivenübernahme, fehlende Problembewältigungsstrategien, Suche nach einfachen Antworten) oder einer bestimmten emotionalen Konstitution des Individuums (z. B. Angst, Bedrohungserleben). Die Forschungen von Ballaschk et al., 2021 ließen sich auch auf diese Ebene beziehen (siehe die rekonstruierten „Beweggründe"; Kap. 4.2).
- Ansätze der *Individuum-Umwelt-Ebene* richten ihr Augenmerk auf die Gestaltung der sozialen Beziehungen. Die meisten Ergebnisse dieses Beitrags lassen sich auf dieser Ebene einordnen. Hate Speech entsteht demnach, weil es für die Individuen bestimmte soziale Funktionen erfüllen kann, wie beispielsweise die Eigengruppe und damit sich selbst aufzuwerten, die Meidung bestimmter Gruppen zu steuern, Zugehörigkeit zu Peergroups zu sichern sowie Dominanz gegenüber anderen Gruppen auszuüben und damit Machtansprüche durchzusetzen. Nicht individuelle Eigenschaften, sondern soziale Funktionalität steht im Mittelpunkt dieser Erklärungsansätze.
- Ansätze, die die Rolle *gesamtgesellschaftlicher Strukturen* betonen, sehen Ursachen auch im politisch-gesellschaftlichen Klima, das uns alle umgibt. Aus dieser Perspektive ist vor allem die Angebotsseite entscheidend. In einer Gesellschaft, in der das Klima rauer wird, in der Inzivilität (z. B. Beleidigung, Aggression) und Hate Speech analoge und digitale Räume bis hin zu den Spitzen in Politik und Gesellschaft kennzeichnen, färbt dies auch auf die Individuen ab. Weder individuelle Eigenschaften noch soziale Funktionen allein erklären aus dieser Sicht Hate Speech, sondern die uns umgebende politische Kultur.

55 Vgl. F. Srowig et al.: Radikalisierung von Individuen: Ein Überblick über mögliche Erklärungsansätze.

doi.org/10.35468/6008-08

Vor allem die Unterteilung in individuelle und Individuum-Umwelt-Erklärungsansätze findet sich auch bei Haas (2012). Der Autor identifiziert eine Reihe von Funktionen von „Hate Speech and Sterotypic Talk“[56] sowohl für das Individuum als auch seine sozialen Beziehungen, die das Phänomen erklären können. Hierzu gehören die Orientierung in einer komplexen Welt durch vereinfachende Antworten („cognitive shortcut“[57]) (kognitive Funktion), die Definition und Aufwertung des Egos sowie die Stärkung des Gruppenzusammenhalts (identitätsstiftende Funktion), die Steuerung sozialer Beziehungen und Freund-Feind-Konstruktionen (soziale Funktion) sowie die Aufrechterhaltung von Machtpositionen (politische Funktion).

5 Rassistische Hate Speech als soziales Phänomen verstehen und bearbeiten

Die Erklärungsansätze für (rassistische) Hate Speech (Kap. 4.3) beziehen sich auf Merkmale des Individuums (individuelle Ebene), auf soziale Dynamiken (Individuum-Umwelt-Ebene) sowie auf gesellschaftliche Bedingungen (gesamtgesellschaftliche Ebene).[58] Sie helfen dabei, begründet über didaktische und pädagogische Maßnahmen nachzudenken. Ausgehend von den verschiedenen Erklärungsansätzen kommen vor allem zwei Ebenen in den Blick, an denen pädagogisches Handeln in der Schule ansetzen kann, die individuelle und die Individuum-Umwelt-Ebene (die Beeinflussung der gesellschaftlichen Ebene entzieht sich pädagogischem Handeln):

(1) Auf der *individuellen Ebene* kommt es darauf an, *an und mit den Schüler*innen selbst*, d. h. mit vorhandenen Persönlichkeitseigenschaften, kognitiven Fähigkeiten und Wissensbeständen, Motivationen, Emotionen und Ängsten zu arbeiten. Dazu kann man wiederum auf unterschiedlichen unterrichtlichen und schulischen Feldern tätig werden. Im Sinne *personenbezogener Steuerung* kann man die Persönlichkeitseigenschaften, kognitiven Fähigkeiten etc. selbst zum Thema machen und durch Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln versuchen. Dies ist das klassische Feld der politischen Bildung, die anstrebt, durch sachliche Aufklärung und Kompetenzentwicklung zu wirken (z. B. Wissensvermittlung über Rassismus, Trainings zur Perspektivenübernahme und zum politisch-moralischen Urteilen, Kontaktinterventionen). Im Sinne *interaktionsbezogener Steuerung* sind die Interaktionsbeziehungen zwischen Schüler*innen sowie zwischen Schüler*innen und

56 J. Haas: Hate Speech and Stereotypic Talk, S. 128.
57 J. Haas: Hate Speech and Stereotypic Talk, S. 131.
58 Vgl. A. Wettstein: Hate Speech. Aggressionstheoretische und sozialpsychologische Erklärungsansätze.

doi.org/10.35468/6008-08

Lehrkräften so zu gestalten, dass Abwertungserfahrungen nicht entstehen (z. B. anerkennungssensibles Klassenmanagement, Verhindern von Mobbing, Arbeiten an Gesprächsregeln, anerkennungssensibles Konflikttraining). Denn eigene Demütigungs- und Abwertungserfahrungen machen Anerkennungsbestrebungen durch (rassistische) Abwertungen anderer wahrscheinlich; umgekehrt hängen Erfahrungen von Anerkennung und Wertschätzung mit demokratierelevanten Einstellungen zusammen. Eine *systembezogene Steuerung* nimmt schließlich die formellen und informellen Partizipationsmöglichkeiten in den Blick. Offenheit für die Anliegen der Schüler*innen und eine ausgeprägte Mitbestimmungskultur im Rahmen schulischer Möglichkeiten sind hiermit angesprochen, weil dies Abwertungsideologien entgegenläuft.[59]

(2) Auf der *Individuum-Umwelt Ebene* wird rassistische Hate Speech nicht als ein Phänomen erklärt, das mit den Merkmalen der Individuen zu tun hat. Vielmehr wird es als ein Phänomen verstanden, das in *sozialen Situationen stattfindet* und dabei die *sozialen Funktionen* erfüllt, *Macht und Dominanz* sowie *Zugehörigkeit und/oder eine positive soziale Identität jeweils durch Abwertung anderer* zu sichern. Das bedeutet für pädagogisches Handeln, dass sich Lehrkräfte nicht nur als Kompetenztrainer und Wissensvermittler in Situationen von Hate Speech verstehen können, sondern die Situationen, in denen Hate Speech zum Ausdruck kommt, in ihrer sozialen Funktionslogik begreifen und vor dem Hintergrund pädagogischer Ziele managen müssen. Hate Speech-Situationen mit ihrer sozialen Dynamik (Macht/Dominanzstreben sowie Zugehörigkeit/soziale Identität) müssen danach befragt werden, welche pädagogischen Ziele im Vordergrund stehen können. Konkret geht es um die Abwägung, ob der Schutz von Geschädigten oder die Bildung des*r Täter*in bzw. der Klasse *in der Situation* prioritär anzustreben ist. Beides sind genuine Ziele pädagogischen Handelns, lassen sich aber nicht immer gleichzeitig realisieren.

- Im Fallbeispiel zum Typ *kompetitive personale Abwertung (Sportunterricht, 6. Klasse)* wird ein anwesender Schüler macht- und dominanzorientiert rassistisch abgewertet. In dieser Situation ist dafür Sorge zu tragen, dass die rassistische Schädigung gestoppt wird. Hierbei können unmittelbar Sanktionen gegenüber dem Täter zum Einsatz kommen (z. B. Suspendierung vom Unterricht), die den Geschädigten schützen und das Dominanzstreben des Täters vereiteln. Allerdings ist zu beachten, ob sich die Geschädigten selbst aus der Situation lösen können (z. B. durch Counter Speech).[60] Mitunter verdoppelt ein gut gemeintes Eingreifen die ‚Opferrolle' der*s Geschädigten, in dem die Schädigung

59 Vgl. ausführlicher diese Steuerungsebenen für den Rechtsextremismus bei M. May, G. Heinrich: Rechtsextremismus pädagogisch begegnen: Handlungswissen für die Schule.

60 Vgl. N. Krause et al.: „Ich lass mich da nicht klein machen!" Eine qualitative Studie zur Bewältigung von Hatespeech durch Schüler*innen.

doi.org/10.35468/6008-08

nochmals ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird.[61] Eine Zurückhaltung der Lehrkraft schließt vertagte Gespräche oder eine längerfristige Strategie nicht aus.

- Im Fallbeispiel zum Typ *anerkennungs- und statusorientierte personale Abwertung (Biologieunterricht, 7. Klasse)* wird ein anwesender Schüler rituell und spaßorientiert rassistisch abgewertet,[62] um Anerkennung zu sichern. Auch in diesem Fall wäre zu überlegen, den Täter zu sanktionieren. Dies würde sowohl den Geschädigten, der in der Situation offenbar getroffen war, schützen als auch das im Falltypus dominierende *Anerkennungsbestreben durch Abwertung* vereiteln. Dagegen spricht aber, dass Beleidigungen wohl zum peerkulturellen Umgangston der Gruppe gehören, wobei die Drastik der Beleidigung auch dafür stehen kann, dass es nicht ernst gemeint ist.[63] Überzogenes und sogar moderates „Eingreifen" kann pädagogisch motivierte Kommunikationen vereiteln.[64] Gewichtet man diesen Punkt stärker, wäre eher ein von der Situation getrenntes Gespräch mit den Beteiligten über rassistische Abwertungen sinnvoll.
- Im Fallbeispiel zum Typ *sinnbildend-distanzierende pauschale Gruppenabwertung (Lateinunterricht, 9. Klasse)* äußert ein Schüler authentisch Unverständnis über die Ächtung rassistischer Wörter. In der Situation werden zwar rassistische Hierarchien aktualisiert, sie erscheint aber entlastet von einem kompetitiv-dominanzorientierten Machtstreben unter Anwesenden wie auch von Anerkennungsbestrebungen durch Abwertung. Die Situation muss also nicht mit dem Ziel gemanagt werden, die soziale Funktionalität von Hate Speech zu konterkarieren. Sie ist deshalb – im Gegensatz zu den anderen – gut geeignet, um unmittelbar an die Situation anknüpfend inhaltlich über die Angemessenheit von Begriffen sowie über das Wissen und die Einstellungen der Schüler*innen zu sprechen.
- Im Fallbeispiel zum Typ *anerkennungs- und statusorientierte pauschale Gruppenabwertung (Sozialkundeunterricht, 10. Klasse)* wird rassistisches Wissen aktiviert, um die herablassende Aufforderung, ein Buch mitzubringen, zu kontern und dadurch den Status als Mitglied einer nicht rassifizierten Ingroup zu wahren. Es gibt in der Situation keine*n anwesende*n Geschädigte*n. Die anerkennungsorientierte Aufwertung der eigenen Person durch eine rassistische Äußerung steht im Mittelpunkt. Aus der Sicht des Schülers ist durch die herablassende Aufforderung der Status in der Gruppe bedroht, was den Hate-Kommentar zur Folge hat; eine unmittelbare Korrektur oder Sanktionierung durch die Lehrkraft könnte das Bedrohungsempfinden noch verstärken und

61 Vgl. M. May: Hate Speech analog – Eine situative Herausforderung für Schule und Unterricht.
62 Vgl. C. Ballaschek et al.: „Dann machen halt alle mit." Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen.
63 Vgl. G. Breidestein: Peer-Interaktion und Peer-Kultur.
64 Vgl. M. May: Vorurteile durch politische Bildung? Ergebnisse eines didaktischen Fallseminars.

doi.org/10.35468/6008-08

Anschlusskommunikation vereiteln. Der Schüler könnte ‚dicht machen'. Eine angemessene Reaktion der Lehrkraft könnte eine ironisierende und die Unterrichtsroutine nicht unterbrechende Counter Speech sein (z. B. „Wir haben Dich auch alle lieb" kombiniert mit der Aussage, dass die Lehrkraft das Buch bringt, wenn der Schüler noch einmal freundlich fragt). Auch hier sind von der Situation abgekoppelte Gespräche und Bildungsangebote notwendig.

6 Fazit

In diesem Beitrag wurde das Phänomen rassistischer Hate Speech näher beleuchtet. Dazu wurden sowohl die Konzepte „Rassismus" und „Hate Speech" vorgestellt und aufeinander bezogen. Von rassistischer Hate Speech können wir sprechen, wenn sich Rassismus in Form von absichtlicher oder bewusster, öffentlicher, abwertender und diskriminierender Kommunikation gegenüber biologisch und/oder kulturell rassifizierten Gruppen (je nach Rassismusbegriff) äußert. Hate Speech lässt sich auf einer individuellen Ebene als Korrelat von individuellen Merkmalen und Eigenschaften auf einer Individuum-Umwelt-Ebene in seiner Funktionalität für Prozesse der Stabilisierung von Dominanz und sozialer Identität und auf einer gesellschaftlich-strukturellen Ebene als eine Konsequenz der politischen Kultur und des allgemeinen gesellschaftlichen Klimas beschreiben. In der Typik zu den Situationsvarianten von Hate Speech in der Schule konnte das Phänomen vor allem auf der Individuum-Umwelt-Ebene in seinen Funktionen für Dominanz- und Machtsicherung sowie für die soziale Identität rekonstruiert werden. Aus pädagogischer Sicht legt dies nahe, Hate Speech nicht ausschließlich auf der individuellen Ebene durch Wissensaufbau und Kompetenztraining der Schüler*innen zu bearbeiten, sondern auch als herausfordernde pädagogische Situation zu interpretieren und zu managen. Hierfür erscheint die Kenntnis der Situationsspezifik im Moment des Aufkommens von Hate Speech, wie sie in der Falltypik vorgestellt wurde, hilfreich, weil mit den Dimensionen „Anwesenheit Geschädigte*r" und „dominante Beziehungsebene" zwei bedeutsame Kriterien an die Hand gegeben werden, die ein bewusstes Handeln ermöglichen.

Darüber hinaus sind für angemessenes pädagogisches Handeln aber auch die Bewältigungsressourcen bedeutsam, über die Geschädigte im Fortlauf der Hate Speech-Situation verfügen können. Zukünftige Forschung sollte diesen Aspekt noch stärker berücksichtigen. Es macht für das Handeln der Lehrkraft einen Unterschied, ob bei Hate Speech die Klasse schweigt, applaudiert oder interveniert oder ob ein*e Betroffene*r die Stimme wiederfindet oder nicht. [65]

65 Vgl: P. Delhom: Die geraubte Stimme; N. Krause et al.: „Ich lass mich da nicht klein machen!" Eine qualitative Studie zur Bewältigung von Hatespeech durch Schüler*innen.

doi.org/10.35468/6008-08

Literaturverzeichnis

Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Kiepenheuer & Witsch.

Arndt, S. (2020). *Die 101 wichtigsten Fragen - Rassismus. C.H. Beck*.

Ballaschk, C., Wachs, S., Krause, N., Schulze-Reichelt, F., Kansok-Dusche, J., Bilz, L. & Schubarth, W. (2021). „Dann machen halt alle mit." Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*(4), 1–18.

Beelmann, A. & Raabe, T. (2009). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In A. Beelmann (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 113–135). VS Verlag.

Bick, E., Geyer, K. & Kleene, A. (2021). „Die ách so friedlichen Muslime": Eine korpusbasierte Untersuchung von Formulierungsmustern fremdenfeindlicher Aussagen in Sozialen Medien. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech - Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen: Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen* (S. 81–103). Springer VS.

Breidestein, G. (2008). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 945–964). VS Verlag.

Delhom, P. (2007). Die geraubte Stimme. In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.), *Edition Moderne Postmoderne. Verletzende Worte: Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 229–248). transcript/De Gruyter. https://www.degruyter.com/document/doi/10.14361/9783839405659-009/html

Europäische Kommission (2017 [2002]). *Die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz*. https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-7-revised-on-national-legislatio/16808b5aac

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. *Lehrbuch*. VS Verlag.

Fereidooni, K. & Hößl, S. E. (2021). Rassismuskritische Bildungsarbeit und die Unmöglichkeit eines pädagogisch-didaktischen ‚Königswegs'. Eine Hinführung. In K. Fereidooni & S. E. Hößl (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit: Reflexionen zu Theorie und Praxis* (S. 7–12). Wochenschau Verlag.

Festinger, L. (2020 [1957]). *Theorie der Kognitiven Dissonanz*. Hogrefe.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2020). Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. *Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft*, 7–32.

Gomolla, M. (2016). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. e. Mafaalani & E. G. Yüksel (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Diskriminierung* (S. 133–155). Springer VS.

Haas, J. (2012). Hate Speech and Sterotypic Talk. In H. Giles (Hrsg.), *The handbook of intergroup communication* (S. 128–140). Routledge.

Hall, S. (1989). Rassismus als ideologischer Diskurs. *Das Argument*, *30*(178), 913–921.

Herrmann, S. K., Krämer, S. & Kuch, H. (Hrsg.). (2007). *Edition Moderne Postmoderne*. *Verletzende Worte: Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. transcript/De Gruyter.

Krause, N., Ballaschk, C., Schulze-Reichelt, F., Kansok-Dusche, J., Wachs, S., Schubarth, W. & Bilz, L. (2021). „Ich lass mich da nicht klein machen!" Eine qualitative Studie zur Bewältigung von Hatespeech durch Schüler*innen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *11*(1), 169–185.

Labov, W. (1980). Regeln für rituelle Beschimpfungen. In W. Labov (Hrsg.), *Athenäum-Taschenbücher: 2151 : Sprachwiss. Sprache im sozialen Kontext: E. Ausw. von Aufsätzen* (S. 251–286). Athenäum.

Maiwald, K.-O. & Sürig, I. (2018). Mikrosoziologie. Eine Einführung. Springer VS.

May, M. (2018a). Hate Speech analog - Eine situative Herausforderung für Schule und Unterricht. *Gesellschaft - Wirtschaft - Politik*, *67*(3), 399–408.

doi.org/10.35468/6008-08

May, M. (2018b). Vorurteile bearbeiten durch politische Bildung? Ergebnisse eines didaktischen Fallseminars. In A. Beelmann (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität: Beiträge aus Psychologie und Sozialwissenschaften* (S. 107–125). Wochenschau Verlag.

May, M. (2021). Hate Speech im analogen Raum der Schule - Zu Phänomen und Erforschung einer pädagogischen Herausforderung. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech - Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen: Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen* (S. 299–313). Springer VS.

May, M. & Heinrich, G. (2020). *Rechtsextremismus pädagogisch begegnen: Handlungswissen für die Schule*. Kohlhammer.

Meibauer, J. Von der Sprache zur Politik. In J. Meibauer (Hrsg.), Hassrede/Hate Speech

Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion (S. 1–16). Gießener Elektronische Bibliothek.

Paul, J. (2019). *Der binäre Code: Leitfaden zur Analyse herabsetzender Texte und Aussagen*. *Politisches Fachbuch*. Wochenschau Verlag.

Pratto, F., Sidanius, J. & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, *17*(1), 271–320.

Sander, W. (2021). Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen. *Pädagogische Rundschau*, *75*(3), 293–306.

Scherr, A. (2016). Soziologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. e. Mafaalani & E. G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 39–58). Springer VS.

Sponholz, L. (2018). *Hate Speech in den Massenmedien: Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung*. Springer VS.

Srowig, F., Roth, V., Pisoiu, D., Seewald, K. & Zick, A. (2018). *Radikalisierung von Individuen: Ein Überblick über mögliche Erklärungsansätze*. Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK). https://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publikationen/prif0618.pdf

Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil: Entstehung u. Funktion sozialer Stereotypen*. Huber.

Technau, B. (2021). Lexikalische Mittel für Hate Speech und ihre semantische Analyse. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech - Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen: Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen* (S. 137–170). Springer VS.

Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Barbara Budrich.

Wachs, S., Schubarth, W. & Bilz, L. (2020). Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff & C. Rotter (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 223–236). Barbara Budrich.

Waltman, M. & Haas, J. (2011). *The Communication of Hate. Language as Social Action:* Peter Lang. https://www.peterlang.com/view/product/27904?format=EPDF https://doi.org/10.3726/978-1-4539-0046-8

Wettstein, A. (2021). Hate Speech. Aggressionstheoretische und sozialpsychologische Erklärungsansätze. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech - Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen: Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen* (S. 227–251). Springer VS.

Wiswede, G. (2004). *Sozialpsychologie-Lexikon*. Oldenbourg.

Zick, A. (2016). Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. e. Mafaalani & E. G. Yüksel (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Diskriminierung* (S. 1–22). Springer VS.

Zick, A., Küpper, B., Krause, D. & Berghan, W. (2016). *Gespaltene Mitte - feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Dietz.

doi.org/10.35468/6008-08

Autorenangaben

May, Michael, Prof. Dr., Inhaber der Professur für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeptionen der Politikdidaktik, Demokratiegefährdung und politische Bildung, Professionalisierung in der politischen Bildung.
Kontakt: m.may@uni-jena.de

doi.org/10.35468/6008-08

Maria Palme

Kinderrechte in der Sekundarstufe I als Spiegelbild antirassistischer Bezugsnormen

1 Eine Bestandsaufnahme zum Rassismusdenken in Mitteldeutschland

Abb. 1: Die Perspektive wechseln. Umgekehrte Rollen. Das Foto „Pediküre", Ausstellung im Historischen Museum Frankfurt und Bildungsstätte Anne Frank (Bild: C. Buck).

Die Frage zu antisemitischen und rechtsradikalen Ressentiments in Mitteldeutschland war noch nie so brisant wie heute in Anbetracht der Erkenntnisse zu den aktuellen Wahlergebnissen im Herbst 2021. Wissenschaftliche Studien weisen seit der Wiedervereinigung vor mehr als 30 Jahren eine wachsende Radikalisierungstendenz von fremdenfeindlich motivierten Gewaltakten bundesweit nach. Spezielle historisch-politische Rahmenbedingungen begünstigten nach 1990 den Aufstieg rechtsradikaler Organisationen und Bewegungen in den neuen Bundesländern.[1] Die Transformationsphase von SED-Diktatur zu Demokratie und Rechtsstaatlichkeit hinterließen bei vielen Menschen in ländlichen Regionen das Gefühl von sozialer und politischer Entfremdung gegenüber einem Staat, der bis dato stets alle Grundbedürfnisse für den/die Bürger*in regelte. Die Identitätsbrüche in zahl-

1 Vgl. Otto & Merten (1993): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland; H. L. von Berg (1992): Rechtsextremismus in Ostdeutschland seit der Wende.

doi.org/10.35468/6008-09

reichen Biografien seit der Wiedervereinigung darf jedoch nicht eine Generation später zur Rechtfertigung von Fremden- und Ausländer*innenfeindlichkeit werden. Eine Aufwertung des Selbstbildes auf Kosten von Ausgrenzung und Diffamierung Anderer kann eben nicht die Antwort auf vergangene und gegenwärtige Krisen sein.

Die jährlichen Statistiken des Bundeskriminalamtes und des deutschen Verfassungsschutzes belegen eindeutig einen zunehmenden Negativtrend von rechtsradikal motivierten Gewalttaten, darunter Brandanschläge, Morde, Körperverletzung, Sachbeschädigung, aber auch strukturelle Ausgrenzung von Menschen mit Migrationshintergrund in Form von Alltagsrassismus. Seit der Flüchtlingskrise und insbesondere seit der Corona-Pandemie von 2020 ist eine neue Eskalationsstufe von rechtsradikaler Gewalt in Mitteldeutschland zu verzeichnen. Laut Dokumenten des Verfassungsschutzes weisen die fünf neuen Bundesländer im bundesweiten Vergleich den höchsten Wert von fremdenfeindlich motivierten Gewalt- und Hassakten auf. 2018 führte Brandenburg die Liste an mit 4,74 Gewalttaten pro 100 000 Einwohner, gefolgt von Sachsen-Anhalt, Sachsen, Berlin und Thüringen. Thüringen zeigt im bundesweiten Vergleich im Schnitt dreimal so viele politisch motivierte Gewaltdelikte im Vergleich zu dem bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfahlen. Der Verfassungsschutz mahnt, dass im Vergleich zum Vorjahr die rechtsextremen Straftaten sogar um mehr als 300 Fällen (5 %) angestiegen seien auf 13 300 pro Jahr bundesweit.[2] Um deutlich zu betonen, diese Radikalisierungstendenzen reihen sich in einen bundesweiten Trend. Dennoch ist zu beobachten, die Coronakrise verschärft die Spaltung in der Gesellschaft in Mitteldeutschland zusehends. Dieses Jahr 2021 verzeichnet auch die *Amadeu Antonio Stiftung* einen Höchststand an rechtsextremen Straftaten.[3] Täglich seien mehr als fünf Menschen Opfer rechter Gewalt geworden, an denen Frauen und Kinder unterschiedlicher Herkunft, Religion und Hautfarbe durch 1 212 Angriffe mit „rechter, rassistischer oder antisemitischer Intention" allein in den neuen Bundesländern betroffen waren.[4] Die in den öffentlichen Medien skandierten Anschläge gegen Mitmenschen mit anderer Religion, Hautfarbe oder Migrationshintergrund zeigen nur die Spitze des Eisberges. Beispielsweise sei hier der Anschlag in Halle auf die Synagoge am jüdischen Feiertag der Vergebung, dem Jom Kippur, aus dem Jahr 2019 genannt. Diese Beispiele sind kein Einzelfall, wie die Statistiken aufzeigen, und sollten als Weckruf für die Mitte unserer bürgerlichen Gesellschaft verstanden werden, dem wachsenden Hass und Fremdenfeindlichkeit inmitten unserer Republik entgegenzutreten.

2 Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz (2021): Rechtsextremismus. Zahlen und Fakten.

3 Vgl. R. Lüdecke (2021): Rechte Straftaten erreichen Höchststand seit 20 Jahren – Bundesregierung muss Masterplan gegen rechte Gewalt entwickeln.

4 Vgl. S. Raffael (2019): Im Osten Deutschlands werden jeden Tag fünf Menschen Opfer rechtsextremer Gewalt.

doi.org/10.35468/6008-09

Darüber hinaus erteilen die jüngsten Umfragewerte der U-18 Bundestagswahlen im Jahr 2021 erstmalig Aufschluss über die politische Einstellung unserer Jugend. Mit Fokus auf die aktuellen Wahlergebnisse im Bundesland Thüringen und Sachsen votierte eine Mehrheit der Jugendlichen für die demokratie- und ausländerfeindliche Partei, der Alternativen für Deutschland (AfD), mit 17 Prozent der Stimmen, noch vor der FDP und SPD (mit jeweils 16 Prozent).[5] In Sachsen wurde die AfD sogar noch vor den bürgerlichen Parteien stärkste Kraft. Auffällig ist, dass in Thüringen und Sachsen eine deutliche Abweichung von dem gesamtbundesrepublikanischen Wählertrend zu verzeichnen ist.

Obgleich der Schutz vor Rassismus und Diskriminierung nicht nur in den internationalen Menschenrechtskonventionen, so auch in Artikel 3, Absatz 3 in unserem Grundgesetz seit 1990 für alle Bundesländer fest verankert ist, divergiert die Akzeptanz unserer Grundrechte und ihre Umsetzung innerhalb Deutschlands stark. Dieser Befund erlaubt eine kritische Hinterfragung zum Aufarbeitungsstand von Rassismus und Rechtsextremismus in der Schulpolitik des Thüringer Freistaates. Als zentraler Institution kommt ihr eine zentrale Schlüsselrolle in der Vermittlung von Wissen, demokratischen Werten, Normen und Sitten zu. Die zentrale Frage in diesem Beitrag soll daher lauten: Sind die bisherigen Ansätze der landeseigenen Bildungspolitik zur Rassismusaufklärung ausreichend? Welche präventiven Ansätze bietet die landeseigene Schul- und Bildungspolitik zum Thema Rassismus- und Antisemitismusaufklärung im Unterricht der Sekundarstufe I an? Wie können frühzeitige Präventionsangebote in der Sekundarstufe I lehrplankonform umgesetzt werden? Der hier dargelegte Unterrichtsentwurf zum Thema „Kinderrechte als Spiegelbild antirassistischer Bezugsnormen" ist als Präventionsangebot zu verstehen mit Anknüpfungspunkten für die Fächer Geschichte, Französisch, Spanisch, Ethik und Religion im Sekundarbereich I und kann Schultypen übergreifend für Gymnasien, Gemeinschafts- und Regelschulen adaptiert werden. Die Autorin präferiert einen frühzeitigen Ansatz in der Rassismusaufklärung ab Klasse 5, da neuerdings auch Grundschüler*innen von rassistischen Anwerbeversuchen nicht verschont werden und eine frühzeitige Konfrontation mit Antisemitismus in den sozialen Medien stattfindet.[6] Nach einer kurzen Replik zur „Rassismustheorie" in Bezug auf Alltagsrassismus im Unterricht in Kapitel 2 widmet sich Kapitel 3 der Rassismusaufklärung an Thüringer Schulen anhand von exemplarischen Fallbeispielen. Im vierten Kapitel wird der Unterrichtsentwurf zum Thema „Kinderrechte als Spiegelbild antirassistischer Bezugsnormen" vorgestellt, bevor im letzten Kapitel die zentralen Erkenntnisse des Beitrags resümiert werden.

5 Vgl. MDR (2021): U18-Wahl: AfD bei Kindern und Jugendlichen in Thüringen vorn.

6 Vgl. Süddeutsche Zeitung (2021): Mehr als 30 rechtsextrem motivierte Vorfälle an Schulen.

doi.org/10.35468/6008-09

Folglich leistet der hier zu Grunde liegende Artikel insofern einen Beitrag zur „Jenaer Erklärung“[7] der Zoologischen Gemeinschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 2019, als dass er einen auf Fremdenfeindlichkeit fußenden Rassismus in Wissenschaft und Öffentlichkeit kritisch hinterfragt und die Schlüsselrolle von Schulbildung als zentrale Reflexions- und Aufklärungsinstanz adressiert.[8]

2 Rassismustheorien und Formen von Alltagsrassismus im Unterricht

Rechtsextreme Menschen gehen laut deutschem Verfassungsschutz von der Annahme aus „dass die Zugehörigkeit zu einer Ethnie, Nation oder ‚Rasse‘ über den Wert eines Menschen entscheidet“[9]. Die Phänomenbereiche von Rassismus sind hierbei vielfältig und beinhalten nationalistische bis antisemitische und fremdenfeindliche Ideologiemerkmale. Laut der Historikerin und Kuratorin der Ausstellung „Rassismus. Die Erfindung von Menschenrassen“ am deutschen Hygiene-Museum in Dresden kombinieren historische Rassismustheorien „körperliche Merkmale mit sozialen und kulturellen Mustern und behaupten, Menschen nach klar abgegrenzten Gruppen einteilen und hierarchisch ordnen zu können“[10]. Die zugewiesenen Eigenschaften werden so bewertet und „hierarchisiert“, dass die gesellschaftliche Schlechterstellung zur Aufwertung der eigenen Identitätsgruppe beiträgt. Rassismus wird folglich als soziales Konstrukt erdacht von Menschen, um ihre Macht über andere Menschen zu definieren. Die Folge dieses Denkmusters ist rassistisches Verhalten, das andere Menschengrupppen aufgrund willkürlicher Merkmalszuschreibung ausgrenzt. Rassimustheorien stehen daher *per se* entgegen dem universellen Grundverständnis von Menschenrechten, demnach jeder Einzelne vor dem Gesetz unabhängig von Herkunft, Hautfarbe oder Religion gleich zu behandeln ist. Ulrich Kattmann führt das Rassismusdenken auf die Vereinfachung menschlicher Denkstrukturen zurück, die oftmals komplexen wissenschaftlichen Zusammenhängen nachstehen. Demnach ist es für das menschliche Auge einfacher zu schlussfolgern, dass Menschen einer Hautfarbe eine Gattung bilden. Ein Trugschluss, wie Forscher seit den 1990er Jahren dank DNA-Analyse herausfanden. Mittlerweile ist laut National Geographic wissenschaftlich erwiesen, dass Südafrikaner mit dem ihm optisch ähnelnden Kenianer genetisch entfernter verwandt sind als der Kenianer mit dem hellhäutigeren Europäer. Deren

7 Vgl. M. S. Fischer et al. (2019): Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung

8 Vgl. auch K. Porges et al. (2020): Real sind Gradienten – die „Jenaer Erklärung“ im Unterricht; K. Porges et al. (2021): Die „Jenaer Erklärung“ im (Biologie-)Unterricht – Rassismus zum Thema machen!; K. Porges et al. (2021) Umgang mit Wurzeln im Biologieunterricht.

9 Bundesamt für Verfassungsschutz (2021): Rechtsextremismus. Begriff und Erscheinungsformen.

10 S. Wernsing (2021): Die Erfindung von Menschenrassen.

doi.org/10.35468/6008-09

gemeinsamer, letzter Vorfahre, der *homo sapiens sapiens,* verließ vor etwa 300 000 Jahren Ostafrika, um Europa zu bevölkern.[11]
Doch inwieweit lassen sich die wissenschaftlichen Erkenntnisse auf die alltäglichen Herausforderungen im Schulalltag im Umgang mit Alltagsrassismus anwenden? Wie eine Aufklärungskampagne der katholischen Ländergemeinschaft in NRW zum Thema „Erfahrungen mit Rassismus im Pädagogischen Alltag" diagnostiziert, treten im Wesentlichen für Lehrkräfte vier zentrale Formen von Alltagsrassismus auf, die im Folgenden kurz skizziert werden:

Tab.1: Formen von Alltagsrassismus im Unterricht.[12]

Formen von Alltagsrassismus	**Merkmale**	**Beispiele**
1. Kollektiver Rassismus	Menschen werden mit Bezug auf ihre vorgebliche Abstammung oder Herkunft in soziale Gruppen in ein „Wir" und „die Anderen" eingeteilt.	„…weil du Türke bist…" „…du bist unzuverlässig wie die anderen Mexikaner in deinem Land…"
2. Medialer Rassismus	in öffentlichen Medien wird in Zusammenhang mit Gewaltakten sofort auf kriminelle Organisationen zur Aburteilung zurückgegriffen	Drogen, Mafia, Gangsterrapper, u. a.
3. Subtiler Rassismus	Wegschauen, Ignoranz, Gleichgültigkeit von Nachbarn und Arbeitskollegen anderer Herkunft oder Religion, Wegsehen bei Gewaltakten gegen Ausländer	„…der sah schon so aus, als ob er Dreck am Stecken hat..."
4. Institutioneller Rassismus	Minderheiten werden nicht gleichermaßen vor dem Gesetz von ihrer Institution geschützt	deutsche und ausländische Lehrkraft in der Bezahlung nicht gleichgestellt; ausländischer Schüler nicht im gleichen Umfang vor Gewalt gegen Körper und Eigentum geschützt
5. Struktureller Rassismus	bestimmten Gruppen wird der Zugang zu privilegierten Positionen in der Gesellschaft erschwert oder sogar unmöglich gemacht und durch abwertende Merkmalszuschreibungen	„…der kann kein Deutsch sprechen…daher kann er nicht für uns arbeiten."

11 Vgl. E. Kolbert (2020): Warum menschliche „Rassen" ein erfundenes Konstrukt sind.
12 Vgl. Katholische Landesarbeitsgemeinschaft (2018): Jugend kompakt: Erfahrungen mit Rassismus im Pädagogischen Alltag.

doi.org/10.35468/6008-09

Diese Beispiele von Alltagsrassismus zeigen den lebensweltlichen Bezug auf, denen sich Schüler bereits in der Sekundarstufe I konfrontiert sehen.
Eine kurze Replik zur Historie des Rassismus erteilt Aufschluss über mögliche Anknüpfungspunkte von Rassismusaufklärung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Die historischen Wurzeln des Rassismuskonzepts reichen bis zu dem menschenverachtenden Antisemitismus des Dritten Reiches gegen jüdische Mitbürger und dem rassistisch und sozialdarwinistisch verklärendem Menschenbild des 18. und 19. Jahrhunderts bis weit in die Kolonialzeit des 16. Jahrhundert zurück. Bereits aus den Schiffstagebüchern des Christoph Kolumbus wird ersichtlich, wie die Seefahrer die zurückhaltenden, freundlichen Ureinwohner Amerikas als Arbeitskraft ausnutzen und sie zum christlichen Glauben bekehren wollten. Deutlich wird bereits hier die zeitgenössische Perspektive der vermeintlich europäischen, zivilisatorisch und technisch überlegenen Völker gegenüber den amerikanischen Indigenen. Bereits hier dienten Rassenideologien als Rechtfertigung für unhinterfragte Landnahme und spätere Ausbeutung der Ureinwohnern Amerikas als Sklaven zu Gunsten von Wohlstand und Fortschritt auf dem alten Kontinent. Rassismus hatte damals wie auch heute stets eine ideologische, soziale oder wirtschaftliche Funktion.[13] Unter Hitler diente der Antisemitismus dazu, um Deutschland „zu säubern" vor „schädlichen Krankheitserregern" wie dem Judentum in Europa (Hitler „Mein Kampf" 1925/26), um somit die deutschen Staatskassen zugunsten von jüdischen Enteignungen und Eigentum infolge der Weltwirtschaftskrise von 1929 wiederaufzufüllen. Die zeitgenössischen wissenschaftlichen Grundlagenwerke bekannter Wissenschaftler aus den 1930er Jahren, wie Friedrich Märker und Egon von Eickstedt, welche Menschenarten nach Hauttypen einteilten, sind heutzutage von der modernen Genetik einwandfrei widerlegt worden.[14] Dem kulturanthropologischen Rassismuskonzept, das auf Ausbeutung und Unterdrückung einer Menschenklasse durch eine andere basiert, sollte durch die universellen Menschenrechte von 1948 jegliche Grundlage entzogen werden. Dennoch halten sich bis heute hartnäckig historische Mythen zum Kulturkampf der „weißen, westlichen Zivilisationen" gegenüber „den Anderen", derer sich rechtspopulistische Parteien, so auch die Alternative für Deutschland bedienen. Diese ausgrenzenden und hassschürenden Ideologien widersprechen den freiheitlichen Grundwerten unserer Demokratie und Rechtsstaatlichkeit. Das deutsche Grundgesetz sorgt laut Artikel 3, Absatz 3 für den Schutz jedes Einzelnen *unabhängig* von Herkunft, Hautfarbe oder Religion in unserer Gesellschaft.

13 Vgl. W. Benz (2020): Vom Vorurteil zur Gewalt. Politische und soziale Feindbilder in Geschichte und Gegenwart; S. Arndt (2021): Rassismus begreifen: Vom Trümmerhaufen der Geschichte zu neuen Wegen.

14 Vgl. M. S. Fischer et al. (2020): Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen; M. S. Fischer et al. (2021): The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races.

doi.org/10.35468/6008-09

Ergo, wozu braucht es den Rassismus heute überhaupt? Politikwissenschaftler würden antworten, als „Herrschaftsinstrument", um seinen eigenen Machtanspruch zu untermauern. Aus sozialpsychologischen Studien wissen wir, dass Rassismus als ein Instrument zur Ausgrenzung und Abgrenzung der Eigengruppe von anderen Gruppen dient. Ursachen für Fremdzuweisungen und wertebezogenen Aburteilungen, so stellten Psychologen und Anthropologen in verschiedenen Gruppenexperimenten fest, beruhen vor allem auf Selbstunsicherheit und Selbstentfremdung, die auf Identitätsbrüche und Krisen in den eigenen Biografien der Menschen zurückzuführen sind.[15] Zum Zweck der eigenen Aufwertung äußert sich der Frust vor allem gegenüber vermeintlich Schwächeren einer Gruppe. Auf nationaler Ebene betrifft dies Asylsuchende, Menschen anderer Hautfarbe oder Religion oder soziale Minderheiten wie beispielsweise Homosexuelle, die als „Sündenböcke" herangezogen werden, um eigene soziale Abstiegsängste und Sorgen zu rechtfertigen.

3 Rassismusaufklärung an Thüringer Schulen

Allein im letzten Jahr meldete die Deutsche Presseagentur mehr als 30 Fälle rechtsextrem motivierter Vorfälle an Thüringer Schulen, sogar an Grundschulen.[16] Diese Befunde lassen die Schlussfolgerung zu, dass rechtsextreme Gewalttaten nicht nur unabhängig von Schultypen bereits in der Mitte unserer Gesellschaft angekommen ist, sondern vor allem auch immer jüngere Schüler*innen davon betroffen sind. Bei einer ersten Stichwortrecherche in der Forschungsliteratur fällt auf, dass es an fundierten wissenschaftlichen Studien zu Rechtsradikalität und Rassismus an Thüringer Schulen überwiegend mangelt. Beobachtungen der Autorin aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis bestätigen, dass Alltagsrassismus unter bereits 10-Jährigen durchaus präsent im Schulalltag ist. Folgende Situationen ereignete sich im Geschichtsunterricht einer 5. Klasse an der „Gemeinschaftsschule Wenigenjena" im Zuge des Coronajahrs 2021.

3.1 Rassismusaufklärung für Schüler*innen im Unterricht

Szene I

Ein Beispiel aus der Alltagspraxis einer Lehrkraft aus Thüringen. Kommt ein neuer Schüler in die 5. Klasse mit dunkler Hautfarbe aus einem arabischen Land. Der Junge von der Nachbarbank ruft: „Schaut mal her, wieder ein Flüchtling". Der Lehrer*

15 Vgl. ebd.; O. Decker (2013): Rechtsextremismus der Mitte. Eine sozialpsychologische Gegenwartsdiagnose

16 Vgl. Süddeutsche Zeitung (2021): Mehr als 30 rechtsextrem motivierte Vorfälle an Schulen.

doi.org/10.35468/6008-09

reagiert sensibel auf die Situation und klärt auf, „Darf ich euch vorstellen. Das ist Ali[17]." Sofort wurde der Mitschüler von der Klasse anders antizipiert.*

Szene II

Ein Schüler hält einen Vortrag mit einem Poster zum Thema „Geschichte auf dem Schulweg" in der 5. Klasse und thematisiert den Todesmarsch der KZ-Häftlinge von Jena nach Buchenwald anhand der Gedenktafel, die er im Ort entdeckte. Fünf Kinder der Klasse fangen gleichzeitig an zu lachen. Ein Junge ruft im weiteren Vortrag laut rein: „Was is' denn das? Ein Jude?". Niemand lacht nach diesem Satz. Der Lehrer moderiert im Folgenden das Gespräch unter den Schülern und klärt kurz über die Hintergründe der Judenverfolgung in Jena auf. Ali aus der zweiten Reihe gibt zu bedenken „Ich fände es nicht so lustig, wenn jemand mich wegen meiner Religion auslacht." Einige Mädchen reagieren emotional, als sie erfahren, dass im Weimarer Konzentrationslager viele Juden ermordet wurden unter anderem aufgrund ihrer Religion. „Moritz*, du kannst doch nicht einfach darüber lachen, wenn Juden aufgrund ihrer Religion ermordet wurden. Das ist gemein." Ein anderes arabischstämmiges Mädchen entgegnet: „Im Koran steht aber auch, dass es richtig ist, Juden zu töten." Ali* reagiert auf diese Wortmeldung, „Das hab' ich zu Hause aber anders gelernt… und ich bin auch Muslim."* [18]

Diese Beobachtungen von zwei Unterrichtssituationen aus der eigenen Praxis in einer 5. Klasse, an einer Gemeinschaftsschule in Thüringen belegen, dass das Thema „Rassismus" und „Antisemitismus" nicht erst bei den Schülern der höheren Jahrgänge, sondern auch bereits bei den jüngeren Klassenstufen der Sekundarstufe I lebensweltlich verwurzelt ist und daher auf ein grundlegendes Interesse stößt. Zweitens demonstrieren die Beispiele, dass bereits unter den 10- bis 11-jährigen Schülern Vorurteile gegenüber andersartigen Menschen unterschiedlicher Religionen und Herkunft existieren. Dem sollte die Lehrkraft aufklärerisch und aufgeschlossen begegnen, indem sie als Moderator in einer Gesprächsrunde fungiert. Auf Nachfrage wird deutlich, dass die intrinsische Motivation in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust in Bezug zur eigenen Familiengeschichte bereits durch die Auseinandersetzung mit lokalen Denkmälern bei Schülern in der 5. Klasse stattfindet. Obgleich der Lehrplan der 5. bis zur 9. Klasse im Fach Geschichte die Thematisierung von „Rassismus" und „Antisemitismus" nicht vorsieht, sollten Lehrkräfte in Thüringen bereits in den frühen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I angehalten werden, thematische Verbindungen zur Lebenswelt der Kinder aufzugreifen und einen Reflexionsrahmen für die kritische Auseinandersetzung mit rassistischen Phänomenen in der Vergangenheit und Gegenwart im Unterricht zu

17 * gekennzeichnete Namen und Geschlechter wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert oder bewusst auf eine Geschlechterzuweisung einzelner Schüler zum Schutz der Privatsphäre der Kinder verzichtet.

18 * gekennzeichnete Namen und Geschlechter wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

doi.org/10.35468/6008-09

schaffen. Der Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe bietet hierfür geeignete thematische Anknüpfungspunkte, die mit dem Lehrplan der 5./6. und der 7./8. Klasse korrelieren. Die doppelte Diktatursozialisation der Eltern- und Großelternhäuser ermöglicht oftmals interessante historische Zugänge mit Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder. Beispielsweise bildet die Thematisierung von Familiengeschichten in Kombination mit den „Alltagserfahrungen von Kindern in der Geschichte" einen zentralen Zugang auch für gegenwärtige Fragestellungen. Proaktiv kann in Form von instruierten Schülerinterviews das kommunikative Familiengedächtnis als Ressource der Geschichts- und Wertebildung eingebunden werden unter der Fragestellung: „Wie erlebte mein Opa oder meiner Mutter ihre Schulzeit/ Kindheit?". Des Weiteren bieten sich verschiedene Anknüpfungspunkte zur Rassismusaufklärung in Bezug auf die Regional- oder Stadtgeschichte, wie am Beispiel „Geschichte auf dem Schulweg" dargelegt. Eine grundlegende Einführung und Aufklärung von Gattung versus verklärten Rassebegriffen kann jedoch auch als grundlegender Einstieg in den Unterricht der 5. Klasse mit Beginn der Evolutionsgeschichte des Menschen dienlich sein. Nicht nur der Geschichtsunterricht der Klassenstufe 5/6, sondern auch der Klassen 7/8 bietet ausreichend historisch-kulturelle Anknüpfungspunkte zur kritischen Thematisierung von Rassenideologien und Antisemitismus. Beispielhaft sei an dieser Stelle die Kolonialzeit im ausgehenden 15. Jh. und die Zeit der großen Seefahrer mit Christoph Kolumbus oder die großen Reformatoren wie Martin Luther genannt, welche laut den Lehrplänen der 7./8. Klasse im Gymnasium sowie im Regelschullehrplan thematisiert werden. Auch eine fachübergreifende Thematisierung von „Anne Frank" im Deutschunterricht der 7./8. Klasse bietet sich für eine offene Reflexion mit Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder im Querfeld zur Rassismusaufklärung an. Zweitens, ist mit Blick auf eine stets frühzeitigere Mediatisierung der Jugend eine präventive, frühzeitige Aufklärung dienlich, um eine gewisse „Resilienz" im Vorfeld der ersten Konfrontationsphase zum Thema Rassismus aufzubauen. Hier bietet sich das Fach Medienkunde oder Informatik für eine kritische Reflexion zum Thema „Rassismus und Antisemitismus in den sozialen Medien" an.

Ein frühzeitiger, sanfter Einstieg in das Thema „Rassismus" und „Antisemitismus" wie in dem hier dargelegten Unterrichtsentwurf unter dem Thema „Kinderrechte" bietet die Möglichkeit, eine gewisse Grundresilienz gegenüber rechtsradikalem Gedankengut aufzubauen, bevor die entwicklungspsychologisch, schwierige „Sturm und Drang"-Phase der Pubertät eintritt. Wissenschaftlich fundierte Analysen zeigen klar die wachsende Gefahr für Jugendliche, durch rechtsextreme Organisationen in kleinstädtischen Milieus.[19] 2013 verwies die Bundesregierung auf die existierenden Gefahren durch rechtsradikale Einflüsse auf Jugendliche insbesondere im ländlichen oder strukturschwache Regionen Deutschlands:

19 Vgl. K. Schröder (2004): Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Deutschland: ein Ost-West-Vergleich.

doi.org/10.35468/6008-09

„Ländliche Räume können als Kristallisationspunkte für rechtsextreme Strukturen dienen. Wenn Rechtsextreme dort weniger Gegenwehr erfahren als in Städten, wo es vielfach bereits gut etablierte zivilgesellschaftliche Strukturen gibt, dann kann schnell die Bildung jugendkultureller Formationen wie Kameradschaften und lose Cliquen, die Etablierung einer rechten Musikszene, die Schaffung logistischer Zentralpunkte sowie – im schlimmsten Fall – eine Vernetzung zwischen Jugendkultur und dem organisierten Rechtsextremismus erfolgen."[20]

Noch lange vor der Flüchtlingskrise waren der Bundesregierung die Gefahren durch rechtsextreme Verbände und Organisationen in den „strukturschwachen" und „ländlichen" Gebieten in Ostdeutschland bekannt. Über eine sogenannte „Graswurzelstrategie" würden gezielt Elternvertretungen von Kindertagesstätten und Schulen umworben, um eine „schleichende Verankerung in der ‚Mitte der Gesellschaft' voranzutreiben und eine schleichende Normalisierung."[21] Welche Antwort bietet das Thüringer Bildungsministerium auf die gegenläufigen Gefahren des Rechtsradikalismus? Eine Handreiche des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung (ThILLM) zum Thema „Rechts- und Handlungssicherheit im Umgang mit Rechtsextremismus", herausgegeben von der JUREGIO Koordinierungsstelle 2009, gibt eine erste Hilfestellung für angehenden Lehrer, Eltern und Schülern zur Aufklärung von Rechtsextremistischen Vereinigungen und Symbolen.[22] Weitere Impulse liefern Beiträge zur didaktisch-methodischen Umsetzung, die in Folge der „Jenaer Erklärung" veröffentlicht wurden.[23]

3.2 Rassismusaufklärung im Curriculum

Eine explizite Rassismusthematisierung, geschweige denn eine Aufklärungskampagne zum Thema Antisemitismus, ist aus den Thüringer Lehrplänen für Gymnasien[24] und Regelschulen[25] bis zur Klassenstufe 9. und 10. der Oberstufe nicht ersichtlich. In der Regelschule fällt sogar komplett die Vorgabe zur Thematisierung von Antisemitismus im Unterricht weg. Im Ethik- oder Biologieunterricht existiert keinerlei explizite thematische Zuordnung[26] weder für die gymnasiale noch die

20 Vgl. Deutscher Bundestag (2013): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Willi Brase, Petra Ernstberger, Iris Gleicke, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der SPD. Rechtsextremismus im ländlichen Raum, S. 1.

21 Vgl. Deutscher Bundestag (2013): Rechtsextremismus im ländlichen Raum.

22 Vgl. ThILLM (2009): Rechts- und Handlungssicherheit im Umgang mit Rechtsextremismus.

23 K. Porges et al. (2020): Real sind Gradienten – die „Jenaer Erklärung" im Unterricht; K. Porges et al. (2021): Die „Jenaer Erklärung" im (Biologie-)Unterricht – Rassismus zum Thema machen!; K. Porges et al. (2021) Umgang mit Wurzeln im Biologieunterricht.

24 Vgl. TMBWK (2012): Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Biologie; TMBWK (2012): Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Ethik.

25 Vgl. TMBWK (2012): Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Regelschulabschlusses. Biologie; TMBWK (2012): Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Regelschulabschlusses. Ethik.

26 Vgl. ebd.

doi.org/10.35468/6008-09

Regelschulausbildungen nach Schlagwortanalyse der aktuellen Thüringer Lehrpläne (Stand 2020). Ein Streichen des Rassismusbegriffs aus dem Curriculum der Thüringer Lehrpläne bedeutet jedoch nicht, dass das Wissen um etwaige veraltete Theorien, beziehungsweise die Unwissenheit über neuere wissenschaftliche Erkenntnisse, welche diese widerlegen, in den Köpfen der Schüler*innen ankommt und kritisch antizipiert wird. Eine explizite thematische Einordnung wird fachübergreifend im Unterricht von Ethik, Biologie, Religion und Geschichte für die Sekundarstufe I schulartübergreifend empfohlen.[27]

Eine landesweite Präventions- und Aufklärungsarbeit wäre also Schultypen unabhängig und bereits frühzeitig in der Sekundarstufe I evident, um eine frühzeitige Aufklärung über Rassismus und Antisemitismus in der Mitte der Gesellschaft zu bewirken. Ein Blick in die Verteilung der Schultypen im Freistaat erteilt Aufschluss, an welcher Stelle die Thematisierung von „Rassismus" dringlich erscheint. Etwa 97 Gymnasien stehen in Thüringen 187 Regel- und 73 Gemeinschaftsschulen samt ihren Schülerschaften gegenüber[28]. Antisemitismus- und Rassismus-Aufklärung sollte daher nicht nur ein Privileg der potenziell, künftigen Eliten sein, sondern Teil der Allgemeinbildung im Schulsystem für jedermann. Auch sollten nicht nur die über 16-Jährigen ein Anrecht auf Aufklärung über Rassismus und Antisemitismus in ihrem Curriculum festgeschrieben haben, sondern jeder reflektierende Schüler ab Klasse 5 mit selbstverständlich adäquater, altersgemäßer Sprachanpassung und historisch-ethischer Kontextualisierung.

Entgegen den Empfehlungen des Thüringer Lehrplans für Gymnasien und Regelschule[29] widerspricht die Autorin dem Ansatz einer erstmaligen Auseinandersetzung zu Rassismus und Antisemitismus erst in der Klassenstufe 10. Diese späte thematische Verortung erscheint bereits aus entwicklungspsychologischer Sicht unlogisch. So findet die zentrale Identitätsbildungsphase der Schüler*innen und deren Verortung gegenüber ihrer Umwelt und in ihrem Wertesystem, ihrem „inneren Kompass", insbesondere im Laufe der Jugendjahre statt. Zweitens findet eine immer frühzeitigere Konfrontation der Schüler*innen mit rechtsextremem Gedankengut durch soziale Medien statt. Hierauf sollten die Curricula im Fach Geschichte, Ethik und Biologie sowie in der Informatik einen altersgerechten Lösungsansatz zu Auseinandersetzung bieten.

27 Vgl. K. Porges (2022): Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik; K. Porges, I. Stewart, I. (in press): The Jena Declaration: German pedagogical responsibilties.

28 Vgl. Statistisches Informationssystem für Bildung (2021): Schulen nach Schulträger sowie Schulart.

29 Vgl. Vgl. TMBWK (2012): Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Regelschulabschlusses. Geschichte, S. 27 f.

doi.org/10.35468/6008-09

3.3 Rassismusaufklärung als Bestandteil der Lehramtsausbildung

Die Abbildung 2 zeigt, wie die Vermittlung von Rassenideologien in der Lehramtsausbildung im Dritten Reich 1943 eine zentrale Rolle einnahm. Die Folgen der menschenverachtenden Bildung, die sich in der schleichenden Verrohung der Sprache, dem Verfall von Sitten und Werten unter der NS-Herrschaft (1933–1945) und schließlich im Genozid am jüdischen Volk zeigten, sollten eine Mahnung für Folgegenerationen sein im Sinne eines „Nie wieder". Für die Gegenwart leitet sich aus der historischen Reflexion die Frage ab, welche Rolle die Aufklärung von Rassismus und Antisemitismus in der heutigen Ausbildung künftiger Lehrkräfte in Thüringen spielt?

Abb. 2: Schulungslager für Schulhelferinnen im Dritten Reich, 1943, Fotografie: L. Orgel-Köhne, Deutsches Historisches Museum Berlin.

Die wachsenden Zustimmungswerte zu demokratiefeindlichen und rechtsradikalen Parteien wie der AfD in Thüringen im ländlichen Raum und in Sachsen sollten ein Weckruf für die bildungspolitische Landschaft in Mitteldeutschland sein. Zugleich sind die Zahlen auch Indiz für eine bisherige, scheinbar unzulängliche Aufklärungsarbeit zum Thema Rassismus und Antisemitismus durch die Thüringer Bildungslandschaft. Bis dato wird die Rassismusaufarbeitung unter der Rubrik „Demokratiebildung" zwar als individuelle Weiterbildungsmöglichkeit für angehende oder berufserfahrene Lehrkräfte, und neuerdings für Seiten- und Quereinsteiger*innen angeboten. Jedoch mangelt es an einer grundlegenden Strategie in der Rassismusaufklärung für angehende Lehrkräfte im Studium, im

doi.org/10.35468/6008-09

schulischen Alltag sowie innerhalb des Vorbereitungsdienstes. Handlungsempfehlungen und berufspraktische Tipps für die Bewältigung rassistischer Vorkommnisse im Alltag sollten ein fester Bestandteil in der Lehramtsausbildung sein. Aber auch für erfahrene Lehrkräfte sollten etwaige Weiterbildungsprogramme obligatorisch in thüringer Schulen sein. Nur so kann die Lehrkraft in der Alltagspraxis – auch in ländlichen Milieus – ausländerfeindlichem Gedankengut entgegentreten und entsprechende Reflexionsräume für die betroffenen Schüler*innen und Lehrer*innen schaffen. Hierzu gehört für die Lehrkraft Grundlagenwissen über „Rassentheorien" in der Geschichte und ihrer Verklärung im Dritten Reiches wie auch Erkenntnisse über aktuelle wissenschaftliche Befunde. Evident sind jedoch vielmehr regelmäßige, verpflichtende Trainings im Umgang mit Alltagsrassismus der Schüler*innen, Supervisionen innerhalb der Lehrerschaft sowie ein Seminar für Lehrer*innen und Schüler*innen über den Umgang mit Rechtsextremismus und Rassismus in den sozialen Medien.

Schlussfolgernd ist erstens eine dringende Anpassung nicht nur der Curricula in Geschichte, Biologie und Ethik mit thematischer Schwerpunksetzung zur Rassismusaufklärung notwendig, sondern auch eine etwaige Fokussierung auf die Rassismusaufklärung im Lehramtsstudium und in der praktischen Ausbildung. Antisemitische Ressentiments sind nicht als legitime Narrative weder unter den Lehrkräften noch von Schülerseite zu dulden. Den Lehrkräften sollte ihre Verantwortung für ein werteorientiertes, nicht wertefreies Handeln vermittelt werden. Oftmals existiert unter den verbeamteten Lehrkräften ein missverstandenes „Neutralitätsgebot", das als Rechtfertigung zur Nicht-Positionierung oder Passivität, dem aktiven „Wegschauen" in alltäglichen Rassismusfragen zur Legitimiation für das Nichthandeln dient. Hier müssen und sollten die Handlungsmöglichkeiten, aber auch Grenzen für jede Lehrkraft ganz klar und einheitlich vom Bildungsministerium im Rahmen einer verpflichtenden Fortbildungen aufgezeigt werden. Zudem sollte sich etwas am Selbstverständnis des Lehrkörpers zur Aufrechterhaltung von Werten und Sitten in der Gesellschaft ändern. Die Lehrkraft leistet nicht nur einen Beitrag zur Vermittlung von Wissen, sondern durch ihre Art des Vorlebens von Werten wie Demokratie und Toleranz gegenüber andersartigen Menschen unterschiedlicher Herkunft, Hautfarbe oder Religion. Zudem sollten die rechtlichen Rahmenbedingungen für Lehrkräfte überprüft werden, was die Interventionsmöglichkeiten im schulischen Alltag anbetrifft. Lehrer*innen sollten sich nicht fürchten müssen, ihre Meinung gegen Antisemitismus und Rassismus öffentlich vor ihren Schüler*innen und in Angesicht einer rechtsradikalen Demonstration vor ihrer Haustür kund tun zu dürfen, aus Angst wegen Verletzung der Meinungsfreiheit angeklagt zu werden und ihren Berufsstatus verlieren zu müssen. Hier ist es auch an der Pflicht des Gesetzesgebers gelegen, Rechts- und Handlungssicherheit für die Lehrkräfte herzustellen und diese auch transparent zu vermitteln.

doi.org/10.35468/6008-09

4 Unterrichtsentwurf: Kinderrechte als Spiegelbild antirassistischer Bezugsnormen

November 1989 ist für die meisten Menschen in Deutschland untrennbar mit dem Mauerfall verbunden, obgleich im selben Jahr noch ein ungleich, weiteres gewichtiges Ereignis die Welt revolutionierte. Die UN-Kinderrechtskonventionen wurden unterzeichnet, und somit grundlegend neue Regeln und Normen für das Zusammenleben zwischen Erwachsenen, Eltern und ihren Kindern festgeschrieben. 1992 wurden die UN-Konventionen von der ersten, frei gewählten deutschen Bundesregierung im wiedervereinigten Deutschland ratifiziert. Mittlerweile haben ausnahmslos alle Staaten weltweit die UN-Konvention unterzeichnet. Somit zählen die Kinderreiche zu den erfolgreichsten Errungenschaften globaler Diplomatie, da sie weltweit uneingeschränkt von allen Ländern akzeptiert werden.

Tab.1: Lernempfehlung für Fächer und Klassenstufen.

Fach	• Kernfächer: Geschichte, Ethik, Religion, Biologie, Französisch, Spanisch • Projekttag (4 Std.) • Lernbereiche: Werturteilsbildung, Rassismusaufklärung, Konfliktprävention
Klassenstufe	• Empfohlen für Schüler der Klassenstufen 5 bis 9
Ziele	• Antirassismus- und Antisemitismuspädagogik • Stärkung zur Auseinandersetzung mit Andersartigkeit • Stärkung des kindlichen Selbstwertbildes gegenüber sozialer Umwelt • Meinungs- und demokratische Wertebildung

Der hier dargelegte Unterrichtsentwurf zum Thema „Kinderrechte als Spiegelbild antirassistischer Bezugsnormen" ist angelehnt an die in den letzten Jahren sich weiterentwickelnde Bildungsarbeit zur Rassismus- und Antisemitismusaufklärung, die auf Perspektivwechsel und Selbstreflexion der Pädagog*innen und Schüler*innen setzt[30]. Diese Form der Bildung richtet sich an individuelle Denk- und Handlungsmuster der Schüler*innen. Die hier vorgestellte Unterrichtsidee mit Projektcharakter zum Thema „Kinderrechte" orientiert sich vor allem an der Präventions- und konstruktiven Konfliktlösungsarbeit in der kritischen Auseinandersetzung mit Andersartigkeit in unserer heutigen Gesellschaft, bezogen auf Kinder unterschiedlicher Herkunft, Religion, Hautfarbe oder mit körperlichen und geistigen Einschränkungen. Statt einer „Moralkeule" soll durch einen präventiven Ansatz

30 Vgl. J. Bernstein (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde-Analysen- Handlungsoptionen; P. Mecheril et al. (2016): Handbuch Migrationspädagogik.

doi.org/10.35468/6008-09

Stereotype und Vorurteile von Schülern kritisch hinterfragt, gemeinsam reflektiert und in Kleingruppen sowie überwiegend Partnerarbeit ausgewertet werden.
Adressiert werden in dem hier dargelegten Unterrichtsentwurf insbesondere heterogene Klassen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen. Schulen mit Inklusionsschwerpunkt eignen sich für diesen Unterrichtsentwurf. Generell sticht das Konzept durch seine Kompatibilität mit dem Curriculum des Geschichts-, Ethik-, Biologie-, oder Religionsunterrichts an Gymnasien, Gemeinschafts- und Realschulen hervor und kann somit gleichfalls fächer-, wie auch schultypübergreifend adaptiert werden. Der Unterrichtsentwurf ist auf vier Unterrichtseinheiten (4 UEs) ausgelegt und kann entweder konsekutiv im fortlaufenden Schuljahr oder im Zuge eines Projekttages praktiziert werden. Die thematischen Anknüpfungspunkte zu den verschiedenen Jahrgängen wurden beispielshaft im Fach Geschichte bereits im obigen Absatz angewendet. Es ließen sich jedoch auch leicht Anknüpfungspunkte im Fach Deutsch im Zuge der literarischen Besprechung des „Tagebuchs der Anne Frank" für die Klassenstufe 7./8. herstellen. Der Projektcharakter des Unterrichtsentwurfes eignet sich prinzipiell ebenso als thematische Ergänzung zur Teambildungs- und Identitätsfindungsphasen im Rahmen von Klassenfahrten.
Folgendes übergeordnete Lernziel soll mit dem Unterrichtsentwurf „Kinderrechte als Spiegelbild antirassistischer Bezugsnormen" anvisiert werden: Die Lernenden sind in der Lage, einzelne Kinderrechte zu erkennen und zu unterscheiden. Sie können einzelne Kinderrechte Alltagsbeispielen zuordnen und ihre Bedeutung in Raum- und Zeit im historischen Verlauf verorten. Der Lernende ist am Ende der Unterrichtseinheit in der Lage, eine eigene Meinung zum Thema Kinderrechte zu formulieren und einen Bezug zur Lebenswirklichkeit herzustellen. Die Lerneinheit richtet sich gezielt mit ihren Methoden auf die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz der Schüler*innen. Im Speziellen adressiert der Unterrichtsentwurf die Kindsperspektive durch gezielte Rollen- und Perspektivwechsel im Unterrichtsverlauf und ist in vier Sektionen aufgeteilt: A. Themeneinstieg, B. Grundlagenwissen: Was sind Kinderrechte? C. Themenvertiefung: Welche Kinderrechte gibt es? D. Wissenstransfer auf eigene Lebenswirklichkeit und Ergebnissicherung:

doi.org/10.35468/6008-09

Unterrichtseinheit I

Tab. 2: Unterrichtskonzeption Projekt „Kinderrechte“ als Präventionsangebot zum Thema „Rassismus“.

UE	Didaktische Funktion	Teilziele Die SuS sollen…	Sozial- und Gesprächsform	Lehr- und Lernmittel
		Themeneinstieg		
1a	Motivation	ein Interesse für das Thema „Kinderrechte“ entwickeln.	Lehrervortrag	Bild des afroamerikanischen Schulkindes vor 67 Jahren
1b	Zielangabe	das Stundenthema erfassen: „Was sind Kinderrechte?“	gelenktes Unterrichtsgespräch	Tafel (Überschrift)
1c	Vermittlung	Textrezeption mit Hilfe der 5-Schritt-Lesemethode und Beispiele für Verletzungen von Kinderrechten ermitteln.	SuS Einzelarbeit	AB Text „Fritzi-Geschichte“
1d	Übergabe	Wissenstransfer in Tabelle	SuS Einzelarbeit	AB Tab. „Kinderrechte“ Spalte: Beispiel Spalte: Begründung Vermutung: Kinderrecht
1e	Ergebnisaustausch	eigene Ergebnisse mit Nachbarn abgleichen und korrigieren.	SuS Partnerarbeit	
1f	Ergebnissicherung	ihre Ergebnisse mit Tafelbild abgleichen, verbessern und ergänzen.	gelenktes Unterrichtsgespräch	Tafelbild mit Ergebnissen

Übergeordnetes Teilziel der einführenden UE ist das Werteverständnis des Kindes über Unrecht und das Wissen über Kinderrechte als Methode zur Konfliktvermeidung und -lösung aufzuzeigen. Durch den Vergleich einer Kindergeschichte aus der Vergangenheit werden den Schüler*innen zugleich die Relevanz von Kinderrechten sowie erste inhaltliche Merkmale aufgezeigt.

a) Als Stundeneinstieg für die erste UE bietet sich eine „Fantasiereise“ an, wie folgend dargelegt, um die intrinsische Motivation der Schüler*innen zu wecken. Unterlegt wird der kurze Lehrervortrag mit einem Foto im Hintergrund über ein Schulkind von vor 65 Jahren. Zur Verhaltenskontrolle der Schüler*innen werden die Regeln für ein aktives Zuhören und bereits die zentrale Fragestellung „Was vermutet ihr, welches Unterrichtsthema sich hinter der Geschichte des Lehrers versteckt?“ formuliert, um die Aufmerksamkeit und Konzentrationsphase der Schüler*innen zu erhöhen. In der Präsentation wird ein mögliches

doi.org/10.35468/6008-09

Szenario zur Kindheitserfahrung aus Sicht der Eltern- und Großelterngeneration aufgezeigt, um den Schüler*innen suggestiv eine Weltsicht „ohne Kinderrechte“ von vor 65 Jahren darzulegen:

Abb. 3: Eine afroamerikanische Schülerin, 1954 ein Jahr nachdem in den USA die Rassentrennung an öffentlichen Schulen verboten wurde (Quelle: Picture-Alliance/AP).

Phantasiereise

„Fritzi ist etwa zehn Jahre alt und lebte vor 67 Jahren. Sie wuchs in einem strengen Elternhaus auf. Der Vater hatte immer Recht. Ab und zu gab's für Fritzi einen Klaps auf den Hintern oder manchmal auch ins Gesicht, wenn sie ungehorsam war und sich wieder einen Streich ausgedacht hatte. In der Schule war Fritzi nie richtig gut. Sie hatte Angst vor dem Lehrer. Immer wenn sie eine Antwort nicht wusste oder seine Füße nicht still hielt unter der Bank, gab es vom Lehrer einen Hieb mit dem Zollstock auf die Finger. Die ganze Klasse lachte Fritzi aus. In der Freizeit, nach der Schule war Fritzi immer allein, denn sie war das einzige schwarze Kind in der Klasse. Niemand wollte mit ihr spielen. Sogar die Nachbarin schaute stets bewusst weg, wenn Fritzi an ihrer Haustür vorbeikam und freundlich grüßte. Neulich rief der Nachbarsjunge „Heil, Hitler“, und spuckte ihr dabei auf die Schuhe, und das alles bloß, weil ihre Mama Jüdin ist.“

b) Im zweiten Reflexionsschritt sollen die erraten, was das Unterrichtsthema sein könnte im Lehrer-Schüler-Gespräch. Zugleich sollte das Thema schriftlich an der Tafel und im Schülerhefter festgeschrieben werden.

doi.org/10.35468/6008-09

c) *Wissensvermittlung*: Folgend lesen die Schüler*innen in Einzelarbeit den vorgetragenen, ausgedruckten Text und sollen als Auftrag die Satzteile unterstreichen, welche sie für eine Verletzung eines Kinderrechtes halten.
Ab Klassenstufe 6 kann der Lehrer bewusst auf die 5-Schritt-Lesemethode als zentrale Methode zurückgreifen, welche als fächerübergreifende Methodenkompetenz im Deutschunterricht bis dahin behandelt werden sollte.[31]

d) *Wissenstransfer*: Im nächsten Schritt sollen die Schüler*innen die Textbausteine in die von dem Lehrer vorgegebene Tabelle (Tab. 3) übernehmen. Als Differenzierungsniveau wird den Schüler*innen eine Tabelle mit drei Spalten zur Hand gegeben. In Spalte 1 tragen die Schüler*innen die Beispiele aus dem Text ein. In Spalte zwei 2 sollen die Schüler*innen ihre Meinung formulieren und begründen unter der Fragestellung „Warum ist das falsch, was Fritzi passiert ist?". Hierbei wird zugleich die Selbstkompetenz der Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt adressiert. In der dritten Differenzierungsstufe, Spalte 3 wenden die Schüler*innen ihr Transferwissen an. Hier sollen die Schüler*innen ihre Vermutung aufschreiben, welches Kinderrecht im Fall „Fritzi" gebrochen wurde. Viele Kinder haben bereits ein Grundverständnis zum Thema „Kinderrechte", das hier einbezogen und reaktiviert wird mittels des Beispieltextes Fritzi.

Tab. 3: Textrezeption „Fritzi-Geschichte" samt Differenzierungsstufen 1–3.

Textbeispiele (Diff. 1)	Meinungen begründen (Diff. 2) (Warum ist das falsch, was Fritzi passiert ist?)	Kinderrecht (Diff. 3)

e) *Wissensaustausch*: Anschließend sollen die Schüler*innen in Partnerarbeit ihre Ergebnisse mit ihrem Tischnachbar austauschen und ergänzen. Dieser Zwischenschritt dient als Vertiefung in die Materie.

f) *Ergebnissicherung*: Im letzten Stundenabschnitt sollen die Schüler*innen in Abgleich mit dem Tafelbild die Ergebnisse überprüfen und korrigieren.

31 Vgl. G. Keller & E. Katzer (2000): Lernen- Denken- Entspannen: Übungen zur Förderung des Lernverhaltens, S. 4261.

doi.org/10.35468/6008-09

Unterrichtseinheit II

Die zweite UE verfolgt als übergeordnetes Teilziel, dass die Schüler*innen erklären „Was sind Kinderrechte" und zentrale Merkmale benennen können zur Entstehungsgeschichte und wichtigen Organisationen.

Tab. 4: Zweite Unterrichtseinheit „Kinderrechte"

UE	Didaktische Funktion	Teilziele Die SuS sollen…	Sozial- und Gesprächsform	Lehr- und Lernmittel
		Was sind Kinderrechte?		
2a	Reaktivierung Wissen	gelerntes Basiswissen reaktivieren (Blitzlicht).	Plenum (Blitzlicht mit „Ball")	
2b	Zielangabe	das Stundenthema erfassen: „Was sind Kinderrechte?".		Tafel (Überschrift)
2c	Vermittlung	sich selbstständig einen Merksatz über „Was sind Kinderrechte" erarbeiten anhand des Erklärvideos und in Hefter notieren.	Einzelarbeit	Erklärvideo (4 min) „Sternensinger e.V."[32] Schülerhefter
2d	Ergebnissicherung	ihre Ergebnisse auszugweise vorstellen.	Plenum	
2e	Übergabe	anhand des Lückentextes die Merkmale von „Kinderrechte" wiedergeben.	Murmelgruppe	AB Lückentext „Kinderrechte"
2f	Festigung	ihre Ergebnisse mit der Lösung an der Tafel vergleichen und verbessern.	Partnerarbeit	Tafel, AB Lösung Lückentext

a + b) Reaktivierung Nach einer kurzen Wiederholungseinheit zum erlernten Wissen aus der letzten Unterrichtseinheit mit Hilfe von „Blitzlicht" führt der Lehrer in das Studententhema ein „Welche Rechte gibt es für Kinder?", das von der Tafel in den Hefter übernommen wird.

c) Im Rahmen der *Wissensvermittlung* sollen die Schüler*innen mit Hilfe eines Erklärvideos zum Thema „Kinderrechte" selbständig einen Merksatz für sich ableiten unter der Aufgabenstellung „Was verstehst du unter Kinderrechten?". Als Auftrag sollen die Kinder jeweils 2-3 Sätze dazu aufschreiben.

32 Die Sternensinger e.V. Kindermissionswerk: Sternenklar. Das sind Kinderrechte! Zugriff am: 15.10.2021. Verfügbar unter: https://www.sternsinger.de/bildungsmaterial/fuer-schulen/unterrichtsmaterial/kinderrechte/

doi.org/10.35468/6008-09

d) *Die Ergebnissicherung* erfolgt durch Einzelpräsentationen der Ergebnisse durch die Schüler*innen.
e) Die Wissensübergabe erfolgt anhand des Lückentextes, der aus dem Lexikoneintrag www.klexikon.de zum Thema „Kinderrechte" adaptiert wurde (siehe Box 1).
f) Schlussendlich können die Schüler*innen ihre Ergebnisse anhand der Lösungen an der Tafel vergleichen und verbessern.

Box 1: Lückentext.
Aufgabe: Setze folgende Begriffe in die richtige Lücke ein:

1989- Vereinten Nationen- Schutz- Rechte- Meinung- Mehrheitsrecht
Jedes Kind hat Rechte. Kinderrechte sind vor allem zum ……der Kinder. Sie sollen vor Gewalt geschützt werden. Außerdem sollen Kinder auf eine geeignete Weise mitbestimmen können. Der 20. November ist der Tag der Kinderrechte, oder auch Weltkindertag. In Deutschland gibt es auch den 1. Juni als Tag des Kindes und den 20. September als Kindertag.
Seit ……. gibt es eine Vereinbarung über Kinderrechte, die von den meisten Ländern angenommen wurde. Sie heißt Kinderrechtskonvention und kommt von den …… Dadurch sollen Kinder diese Rechte haben, bis sie 18 Jahre alt sind. In den Ländern sollen die Gesetze die Kinderrechte beachten.
Alle Kinder haben die gleichen ……., egal wie alt sie sind, woher sie kommen oder ob sie Mädchen oder Junge sind. Jedes Kind hat das Recht, Hilfe zu holen. Das nennt man auch das Recht auf Schutz und Fürsorge. Schutz bedeutet, dass niemand über den Körper eines anderen Menschen bestimmen kann. So darf auch niemand ein Kind anfassen, wenn das Kind es nicht möchte.
Kinder haben das Recht mitzureden, wenn es um eine Entscheidung geht, die sie betrifft. Jedes Kind hat das Recht, angehört zu werden und seine ……. zu vertreten. Wenn zehn Kinder beisammen sind, kann es sein, dass es bei einer Entscheidung sechs gegen vier steht. Da gilt dann das …….
Es gibt zum Beispiel Kinderkrippen, wo die Kinder mitentscheiden können, ob ein neuer Betreuer eingestellt wird oder nicht.

doi.org/10.35468/6008-09

Unterrichtseinheit III

Teillernziel der dritten Sektion ist, dass die Schüler*innen verschiedene Rechte für Kinder unterscheiden und Alltagsbeispielen zuordnen können.

Tab. 5: Dritte Unterrichtseinheit „Kinderrechte".

UE	Didaktische Funktion	Teilziele Die SuS sollen…	Sozial- und Gesprächsform	Lehr- und Lernmittel
		Welche Kinderrechte gibt es?		
3a	Reaktivierung Wissen	gelerntes Basiswissen reaktivieren mittels Quiz.	L + SuS Unterrichtsgespräch (Blitzlicht mit „Ball")	
3b	Zielangabe	das Stundenthema erfassen: „Was sind Kinderrechte?"	L + SuS Einzelarbeit	Tafel (Überschrift), Hefter
3c	Vermittlung	können Kategorien von Kinderrechten Beispielen zuordnen.	Partnerarbeit	Tafelbild „Kinder haben Rechte" UNICEF
3d	Ergebnissicherung	Die SuS können ihre Ergebnisse mit dem Tafelbild vergleichen und verbessern.	SuS + L Unterrichtsgespräch	AB Lösung

a + b) Reaktivierung: In einer kurzen Wiederholungseinheit soll der Lernende mittels eines Quiz das bisherige Wissen über Merkmale und Geschichte von Kinderrechten festigen. Didaktisch aufbereitete Materialien, wie ein Kreuzworträtsel und Lückentext samt Lösungen können über die Seite des katholischen Kindermissionswerks abgerufen werden.[33] Zur Hinführung des *Stundenziels* ist folgendes Tafelbild dienlich, um eine erste Assoziation von Kinderrechten bei den Lernenden zu bewirken. Einzelne Schüler*innen sollen die 10 Punkte zunächst vorlesen.

c) Wissensvermittlung: In Partnerarbeit können die Kinder im Wettstreit gegeneinander antreten im „Kinderrechte-Bingo"[34]. Wer schafft es folgende Aussagen am schnellsten den 10. Kinderrechten auf dem vorgegebenen Tafelbild zuzuordnen, ruft „Bingo". Die ersten, drei Platzierten erhalten einen kleinen Ehrenpreis. Der Wettbewerbscharakter erhöht den Antrieb der Schüler*innen.

33 Vgl. Die Sternsinger, S. 20 ff
34 Vgl. Die Sternsinger, S. 9.

doi.org/10.35468/6008-09

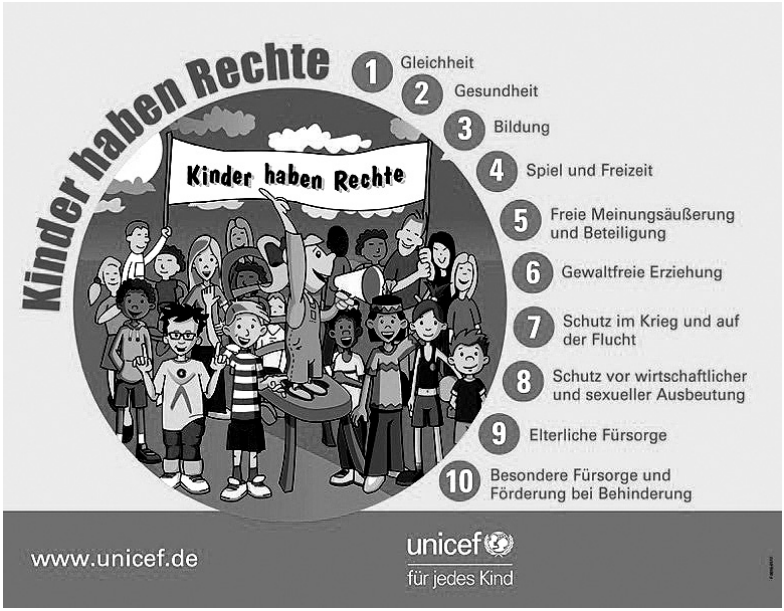


Abb. 4: Kinder haben Rechte (Quelle: http://www.medienwerkstatt-online.de).

d) Die *Ergebnissicherung* findet nach vorgegebener Partnerarbeitsphase im „Schneeballprinzip" statt. D. h. die ersten tauschen sich mit den Zweitplatzierten, die Dritt- mit den Vierplatzierten aus. Somit kann eine differenzierte Wissenssicherung entsprechend den individuellen Leistungsniveaus vollzogen werden.

doi.org/10.35468/6008-09

Unterrichtseinheit IV

Die vierte Sektion verfolgt das Teillernziel, dass die Schüler*innen einen lebensweltlichen Bezug zum Thema Kinderrechte herstellen und ihr gelerntes Wissen in eine visuelle Darstellung transferieren.

Tab. 6: Vierte Unterrichtseinheit „Kinderrechte".

UE	Didaktische Funktion	Teilziele Die SuS sollen…	Sozial- und Gesprächsform	Lehr- und Lernmittel
Welche Erfahrungen habe ich mit Kinderrechten?				
4a	Bankrutschen	gelerntes Basiswissen reaktivieren mittels Bankrutschen.	L + SuS	
4b	Zielangabe	das Stundenthema erfassen: „Welche Erfahrungen habe ich mit Kinderrechten gemacht?"	L + SuS Einzelarbeit	Tafel (Überschrift), Hefter
4c	Vermittlung	eigene Erfahrungen zu verletzten Kinderrechten schildern.	Partnerinterview	
4d	Übergabe	erlerntes Wissen kreativ malerisch transferieren in einen Comic und einen Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit herstellen.	Gruppenarbeit	Poster (A3 Papier)
4e	Ergebnissicherung durch Poster-Präsentation	Ihre Poster-Präsentationen ihren Mitschülern unter vorgegebenen Kriterien (Zeit, Gesprächsregeln, Merkmale von Kinderrechten) vorstellen.	Gruppenpräsentation	AB Feedbackbogen
4f	Feedback	selbstkritisch die Vortragsleistungen ihrer Mitschüler anhand eines Kriterienkataloges evaluieren.	SuS + L	

Reaktivierung: In Form von Bankrutschen sollen die Schüler*innen in der Klasse ihr Basiswissen zum Thema „Kinderrechte" festigen. Zur Stundeneinführungsphase soll das Eingangsbild des afroamerikanischen Kindes in der Klasse von 1954 eingeblendet werden und der Text als Tafelbild „Fritzi's Geschichte". Die Lernenden sollen als Auftrag überlegen, welche Kinderrechte in Fritzis' Falls verletzt wurden.
In einem zweiten Schritt sollen Kinder in *Partnerarbeit in einem 10-minütigen Tischgespräch* sich gegenseitig in einer Interviewsituation befragen, welche Erfahrungen sie persönlich mit der Verletzung von Kinderrechten gemacht haben.
In einer abschließenden *Gruppenarbeitsphase* sollen die Schüler*innen in Kleingruppenarbeit (á 6 Gruppen zu 4 Personen) ihr Lieblingskinderrecht grafisch

doi.org/10.35468/6008-09

in Form eines Comics auf einem Poster darstellen und letztendlich ihren Mitschülern präsentieren. Die vier Phasen der Gruppenarbeit untergliedern sich in Vorbereitung, Durchführung, Präsentation und Feedback. Die Ergebnissicherung erfolgt durch die Reflexion ausgewählter Schüler*innen (Beobachtergruppe) anhand eines Kriterienkatalogs (Checkliste), der vorher transparent von der Lehrkraft erklärt wird.

5 Fazit und Ausblick

Der hier dargelegte Beitrag greift eine gesellschaftspolitisch relevante und zeitlich dringliche Debatte zur Präventionsarbeit von Rassismus und Antisemitismus in Mitteldeutschland auf. Wie die einführenden wissenschaftlichen Beobachtungen darlegen, mangelt es nicht nur an flächendeckenden zivilgesellschaftlichen Aufklärungskampagnen über Rechtsradikalität und Fremdenfeindlichkeit im ländlichen Raum, sondern auch an einer einheitlichen Strategie des Bildungsministeriums für die Lehramtsausbildung. Für die Lehrkräfte sollte ein rechtssicherer Handlungsrahmen für die berufliche Praxis im Schulalltag erarbeitet werden, welche eine offene Positionierung gegenüber rechtradikalem Meinungsgut im Unterricht möglich macht und zur Ermächtigung des Lehrers als moralisches Vorbild beiträgt.

Eine genaue Analyse der thüringer Curricula für Gymnasien und Regelschulen offenbarte eine gravierende Indifferenz in der Themenschwerpunktsetzung zur Aufklärung von „Antisemitismus“ und „Rassismus“ im Vergleich der verschiedenen Schultypen. Die thematische Fokussierung auf gymnasiale Aufklärungsarbeit in der Oberstufe widerspricht nicht nur den realen Lebenswirklichkeiten einer überwiegend auf dem Land sozialisierten Schülerschaft, welche sich einem wachsenden Einfluss rechtsradikaler Organisationen und Gedankengut erwehren muss, sondern widerspricht auch dem Prinzip, dass Demokratiebildung ein zentraler Bestandteil der Allgemeinbildung sein sollte. Hierzu zählt auch eine Aufklärung über die Gefahren der Demokratie, welche durch rassistisch, antisemitische und rechtspopulistische Parteien lauern. Um die Mitte der Gesellschaft zu erreichen, sollte hier ein Strategiewechsel zu Gunsten der quantitativen Mehrheit der Schülerschaften im ländlichen Raum stattfinden. In verschiedenen Beispielen wurde konstruktiv aufgezeigt, wie Rassismus adäquat im Geschichtsunterricht der 5. bis 9. Klassen in Korrelation mit dem Lehrplan adaptiert werden kann. Aufgezeigt wurden Negativbeispiele, die indizieren, dass Rassismus und Antisemitismus kein randständiges Minderheitenthema mehr sind, sondern mittlerweile eine Gefahr für die Mitte der Gesellschaft mit einem stetig jünger werdenden Adressatenkreis darstellt. Aktuelle Umfrageergebnisse aus den U18 Wahlen indizierten einen überdurchschnittlichen Zuspruch von Jugendlichen

doi.org/10.35468/6008-09

in Thüringen zur demokratie- und ausländerfeindlichen Partei der AfD. Dies kann nur als schallende Ohrfeige für jeden Geschichts-, Sozialkunde- und Ethiklehrer sowie als Weckruf für alle moralischen Führungspersönlichkeiten in der Thüringer Bildungspolitik interpretiert werden. Die Nichtthematisierung von Rassismus laut Lehrplan (Gymnasium/Regelschule) in den unteren Jahrgängen der Sekundarstufe I wurden in diesem Beitrag als unzulänglich dargelegt. Lebenswirkliche Konfrontationen mit dem Thema Alltagsrassismus und curriculäre Schwerpunktsetzung divergieren diesbezüglich immens und sollten dem Interesse einer immer jünger pupertierenden Schülerschaft angeglichen werden. Insbesondere das Fach Geschichte, jedoch auch andere werturteilsfördernde Fächer wie Ethik, Religion, usw. bieten ausreichend thematisch Anknüpfungspunkte im Rahmen der Lehrpläne 5./6. sowie 7./8. Empfehlenswert ist eine frühzeitige thematische Intervention zur Rassismusaufklärung im Rahmen der Stadt- und Regionalgeschichte oder in Bezug auf die Thematisierung von Familiengeschichten im Unterricht mit lebensweltlichem Bezug der Schüler*innen. Der hier dargelegte Unterrichtsentwurf mit Projektcharakter zum Thema „Kinderrechte" gilt als Präventionsangebot zum Thema „Rassismus" und „Antisemitismus". Dargelegt ist ein pädagogischer Ansatz, der frühzeitig, bereits zu Beginn der Sekundarstufe I, Schultypen übergreifend angewendet werden kann. Er basiert auf einem natürlichen, multiperspektiven Zugang im Umgang mit der Andersartigkeit von Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Hautfarbe und Religion.

Literaturverzeichnis

Althaus, D. (2007). *Bildung ist die beste Demokratie-Schule*. Zum Zusammenhang von Bildung und politischer Kultur in Thüringen. Regierungserklärung zur politischen Kultur im Freistaat Thüringen (Thüringen Monitor 2007). Plenarsitzung des Thüringer Landtags am 28. Februar 2008. Zugriff am 14.10.2021. Verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00022281/Bildung%20ist%20die%20beste%20Demokratie-Schule.pdf.

Arndt, S. (2021): *Rassismus begreifen: Vom Trümmerhaufen der Geschichte zu neuen Wegen*. München: C.H.Beck.

Benz, W. (2020): *Vom Vorurteil zur Gewalt. Politische und soziale Feindbilder in Geschichte und Gegenwart*. Freiburg: Herder.

Bernstein, J. (2020). *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde-Analysen- Handlungsoptionen*. Weinheim /Basel: Juventa Verlag.

Bundesamt für Verfassungsschutz (Hrsg.) (2021a). *Rechtsextremismus. Zahlen und Fakten*. Zugriff am 12.10.2021. Verfügbar unter: https://www.verfassungsschutz.de/DE/themen/rechtsextremismus/rechtsextremismus_node.html.

Bundesamt für Verfassungsschutz (Hrsg.) (2021b). *Rechtsextremismus. Begriff und Erscheinungsformen*. Zugriff am 12.10.2021. Verfügbar unter: https://www.verfassungsschutz.de/DE/themen/rechtsextremismus/begriff-und-erscheinungsformen/begriff-und-erscheinungsformen_artikel.html.

Decker, O., Kiess, J. & Brähler, E. (Hrsg.) (2013): *Rechtsextremismus der Mitte. Eine sozialpsychologische Gegenwartsdiagnose*. Gießen: Psychosozialverlag.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2013). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Willi Brase, Petra Ernstberger, Iris Gleicke, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der SPD.*

doi.org/10.35468/6008-09

Rechtsextremismus im ländlichen Raum. 17. Wahlperiode. Drucksache 17/14524 vom 28.08.2013. Zugriff am 14.10.2021. Verfügbar unter: https://dserver.bundestag.de/btd/17/146/1714635.pdf.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2019). Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. *Biologie in unserer Zeit* 49 (6), S. 399–402.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2020). Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. *Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft*, S. 7–32.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2021): The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races. *Annals of the History and Philosophy of Biology* 24/2019, S. 91–123.

Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW e.V. (Hrsg.) (2018). *Jugend kompakt: Erfahrungen mit Rassismus im Pädagogischen Alltag*. Zugriff am 13.10.2021. Verfügbar unter: http://www.thema-jugend.de/fileadmin/redakteure/THEMA_JUGEND_KOMPAKT/TJK_Rassismus.pdf.

Katholisches Kindermissionswerk e.V. (2021). *Rätsel: Kennst du dich mit der Geschichte der Kinderrechte aus?* Zugriff am 15.10.2021. Verfügbar unter: https://www.sternsinger.de/fileadmin/bildung/Dokumente/schule/2019_Unterrichtsmaterial_Kinderrechte/2019_06_Sternsinger_Unterrichtsmaterial_Kinderrechte.pdf.

Kattmann, U. (2015). *Rassen? Gibt's doch gar nicht!* In BpB vom 08.12.2015. Zugriff am 13.10.2021, Verfügbar unter: https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/213673/rassen-gibt-s-doch-gar-nicht.

Keller, G. & Katzer, E. (2000). *Lernen- Denken- Entspannen: Übungen zur Förderung des Lernverhaltens*, 2. Aufl., Donauwörth: Auer.

Kolbert, E. (2020). *Warum menschliche „Rassen" ein erfundenes Konstrukt sind*. National Geographic vom 06. Juli 2020. Zugriff am 10.2021. Verfügbar unter: https://www.nationalgeographic.de/wissenschaft/2020/07/warum-menschliche-rassen-ein-erfundenes-konstrukt-sind.

Lüdecke, R. (2021). *Rechte Straftaten erreichen Höchststand seit 20 Jahren – Bundesregierung muss Masterplan gegen rechte Gewalt entwickeln*. Zugriff am 12.10.2021. Verfügbar unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/pressemitteilungen/rechte-straftaten-erreichen-hoechststand-seit-20-jahren-bundesregierung-muss-masterplan-gegen-rechte-gewalt-entwickeln/.

MDR (21.09.2021): *U18-Wahl: AfD bei Kindern und Jugendlichen in Thüringen vorn*. Zugriff am 15.10.2021. Verfügbar unter: https://www.mdr.de/nachrichten/deutschland/wahlen/bundestagswahl/u-achtzehn-wahl-jugendliche-afd-100.html.

Mecheril, P. [u. a.] (Hrsg.) (2016*). Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Otto, H.-U. & Merten, R. (Hrsg.) (1993). *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch*, Opladen: Leske & Budrich.

Porges, K. (2022): Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik. *Annals of the History and Philosophy of Biology* 26, S. 51–82.

Porges, K., Becker, J., Grospietsch, F., Krämer, B. & Messig, D. (2021). Umgang mit Wurzeln im Biologieunterricht. *MNU-Journal* 74 (1), S. 24–28.

Porges, K., Bergens, F., Hoßfeld, U. & Krause, J. (2021). Die „Jenaer Erklärung" im (Biologie-)Unterricht - Rassismus zum Thema machen! *MNU-Journal* 74 (2), S. 154–158 und Online-Ergänzung.

Porges, K., Hoßfeld, U. & Krause, J. (2020). Real sind Gradienten – die „Jenaer Erklärung" im Unterricht. *MINT Zirkel* 9 (4), S.9.

Porges, K. & Stewart, I. (2022). The Jena Declaration: German pedagogical responsibilties. In L. Bellatalla, P. Genovesi, E. Matthes & S. Schütze (Eds.), *Nation, Nationalism and School in Contemporary Europe* (S. 180-194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Raffael, S. (2019). *Im Osten Deutschlands werden jeden Tag fünf Menschen Opfer rechtsextremer Gewalt*. Zugriff am 12.10.2021. Verfügbar unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/im-osten-deutschlands-wurden-jeden-tag-5-menschen-opfer-rechtsextremer-gewalt-46479/ #.

doi.org/10.35468/6008-09

Schröder, K. (2004). *Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Deutschland*: ein Ost-West-Vergleich. Paderborn [u. a.]: Schöning.

Statistisches Informationssystem Bildung (2021). *Schulen nach Schulträger sowie Schulart*. Zugriff am 13.10.2021. http://www.schulstatistik-thueringen.de/?link=Themenverzeichnis%7ESchule.

Süddeutsche Zeitung (2021, 08.21). *Mehr als 30 rechtsextrem motivierte Vorfälle an Schulen*. Zugriff am 14.10.2021. Verfügbar unter: https://www.sueddeutsche.de/bildung/schulen-erfurt-mehr-als-30-rechtsextrem-motivierte-vorfaelle-an-schulen-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-210816-99-854769.

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung (ThILLM) (Hrsg.) (2009*). Rechts- und Handlungssicherheit im Umgang mit Rechtsextremismus*. Zugriff am 14.10.2021. Verfügbar unter: file:///C:/Users/Maria/AppData/Local/Temp/HF_Rechtssicherheit_klein.pdf.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (Hrsg.) (2012). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Biologie*. Erfurt: TMBWK.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (Hrsg.) (2012). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Ethik*. Erfurt: TMBWK.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (Hrsg.) (2012). *Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Regelschulabschlusses. Biologie*. Erfurt: TMBWK.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (Hrsg.) (2012). *Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Regelschulabschlusses. Ethik*. Erfurt: TMBWK.

Trautsch, M. (2020). *Die Perspektive wechseln*. FAZ vom 02.10.2020. Zugriff am: 12.10.2021. Verfügbar unter: https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/ausstellung-zu-rassismus-ich-sehe-was-was-du-nicht-siehst-16976253.html.

Von Berg, H. L. (1994). *Rechtsextremismus in Ostdeutschland seit der Wende*. In W. Kowalsky & W. Schröder (Hrsg.), *Rechtsextremismus*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–126.

Wernsing, S. (2021). Ausstellen, was nicht gezeigt werden darf. In S. Wernsing, C. Geulen & K. Vogel (Hrsg.), *Rassismus. Die Erfindung von Menschenrassen* (S. 7–11), Bonn: Sonderausgabe BpB.

Autorinnenangaben

Palme, Maria, Dr., Gymnasiallehrerin an der Staatlichen Gemeinschaftsschule „Wenigenjena“,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Demokratiebildung, Konflikt- und Friedensforschung, Kinderrechte im Unterricht der Sekundarstufe I und II.
Kontakt: Maria.Palme@schule.thueringen.de

doi.org/10.35468/6008-09

(Bildungs-)Räume für das Erinnern und den Dialog

Lisa Caspari und Rebekka Schubert

„Verbrechen, Verschleierung, Verantwortung. Eine Auseinandersetzung mit ‚Euthanasie'-Verbrechen und der Shoah". Überlegungen zum historisch-politischen Lernen am Erinnerungsort Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz

Der Erinnerungsort Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz im thüringischen Erfurt ist die einzige historische Stätte in Europa, an der an einem ehemaligen Firmensitz die Mittäterschaft der privaten Wirtschaft am Massenmord in den nationalsozialistischen Konzentrations- und Vernichtungslagern gezeigt und belegt wird. Die Maschinenbaufirma Topf & Söhne, die in der Weimarer Republik bekannt war für besonders pietätvolle Krematoriumsöfen, stattete ab 1939 Konzentrationslager mit Leichenverbrennungsöfen aus und installierte in den Krematorien des Vernichtungslagers Auschwitz-Birkenau Hochleistungsöfen und die Be- und Entlüftungstechnik für die unterirdischen Gaskammern.[1] 2011 wurde der Erinnerungsort Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz im ehemaligen Verwaltungsgebäude der Firma eröffnet. Die gut erforschte und dokumentierte Geschichte der vorbehaltlosen Mittäterschaft einer ganz normalen Firma am Holocaust bietet einen einzigartigen Raum zur Reflexion aktueller gesellschaftlicher Fragen. Mit innovativen und multiperspektivisch angelegten Formaten und Methoden fördert die Bildungs- und Vermittlungsarbeit am Erinnerungsort die Entwicklung eines kritischen Geschichtsbewusstseins. Sie stellt sich der Aufgabe, die gesellschaftlichen und individuellen Potenziale für soziale Verantwortung, Demokratie und Menschenrechte zu stärken und gegen jede Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit Stellung zu beziehen.

1 Die umfängliche Firmengeschichte von J. A. Topf & Söhne und ihre Mitwisser- und Mittäterschaft an der Shoah dokumentiert Priv.-Doz. Dr. Annegret Schüle in ihrer Monographie „Industrie und Holocaust".

doi.org/10.35468/6008-10

Abb. 1: Im ehemaligen Verwaltungsgebäude der Firma Topf & Söhne befindet sich seit 2011 der Erinnerungsort Topf & Söhne, Foto: Dirk Urban, © Stadtverwaltung Erfurt.

Die Sonderausstellung „Wohin bringt ihr uns? ‚Euthanasie'-Verbrechen im Nationalsozialismus" bietet am Erinnerungsort die Möglichkeit, über sein Kernthema, den Terror in den Konzentrationslagern und den Völkermord an Jüdinnen und Juden, an Sinti*zze und Rom*nja, hinaus eine weitere wichtige Dimension der nationalsozialistischen Verfolgung und Vernichtung aufzuzeigen und zu vermitteln: Die Gewalt gegen und den Massenmord an Menschen mit Behinderung.

1 „Wohin bringt ihr uns? ‚Euthanasie'-Verbrechen im Nationalsozialismus". Idee, Aufbau und Inhalte der Ausstellung

Die Idee, 2020/21 und damit 80 Jahre nach der sogenannten „Aktion T4" die Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung von Menschen mit körperlicher, geistiger oder psychischer Beeinträchtigung zu einem thematischen Schwerpunkt zu machen, entstand zusammen mit langjährigen Kooperationspartnern des Erinnerungsortes Topf & Söhne: der Lebenshilfe Erfurt und dem Landesverband der Lebenshilfe Thüringen. Ziel war es dabei, mit eigens erforschten regionalen Biografien Täter*innen zu benennen, den Opfern ein Gesicht und eine Geschichte zu geben und die historischen Inhalte nachhaltig zu vermitteln. Gleichzeitig will die

doi.org/10.35468/6008-10

Ausstellung mit begleitenden Bildungsangeboten gegen immer lauter werdende Stimmen von rechts angehen, die auch heute wieder zwischen angeblich „wertvollem“ und „wertlosem“ Leben unterscheiden möchten.[2] Besonders in den ersten Monaten des Pandemiejahres 2020, inmitten einer extremen gesellschaftlichen Stresssituation, tauchten ableistische[3] Aussagen vermehrt auf.[4] Gerade diese Erfahrungen unterstreichen die Notwendigkeit und Wichtigkeit einer Ausstellung, die durch die kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte deutlich macht, wie schnell und in welchem Ausmaß Worten physische Gewalttaten folgen können.

2 2015 stimmten 28 % der Befragten im Thüringen-Monitor der Einschätzung „Es gibt wertvolles und unwertes Leben.“ zu (H. Best et al.: Politische Kultur im Freistaat Thüringen, S. 98).

3 Ableismus/Ableism: „Ableism bezeichnet eine Form der Beurteilung Einzelner hinsichtlich ihrer körperlichen, geistigen und psychischen Fähigkeiten und Funktionen: Personen werden damit auf ihren Körper reduziert und zu Stellvertreter*innen einer vermeintlichen Gruppenidentität. So ist Ableism die treffendere Bezeichnung für etwas, das sonst oft vereinfacht Behindertenfeindlichkeit genannt wird. Das Konzept öffnet den Blick auf die Kontingenz von Körperbewertungen: Was in dem einen Gesellschaftskontext durch Hilfsmittel oder kulturelle Akzeptanz ausgeglichen und ‚normalisiert' werden kann, bleibt in anderen als Behinderung bestehen. So ist Ableism auch ökonomisch situiert – die Fähigkeiten von Personen und ihre Einbettung in vorhandene Ressourcen entscheiden über die Anerkennung als Subjekt. Umgekehrt erscheint der Verlust der Verwertbarkeit als existentielle Bedrohung für die sich als ‚fähig' und autonom verstehende Subjekte. Deren Kampf gegen diese Bedrohung führt zu Abgrenzungsprozessen gegenüber den als behindert Markierten und mündet wiederum in ableistische Diskurse.“ (R. Maskos: Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft).

4 Diskussionen um die Lockerungen oder die Härte der Schutzmaßnahmen waren in den ersten Pandemiewochen oft begleitet von Aussagen, dass lediglich Menschen mit Vorerkrankungen unter den Opfern seien (J. Lauterbach: „In Hamburg ist niemand ohne Vorerkrankung an Corona gestorben“) bzw., dass man Menschen retten würde, die mitunter „in einem halben Jahr sowieso tot wären“, (G. Ismar et al.: „Das klassische Dilemma der Ethik“) und die Maßnahmen deshalb übertrieben seien. Der Wert eines Menschen wurde so mit seiner Leistungs- und Funktionsfähigkeit bzw. mit seinem Alter in Verbindung gebracht. Angesichts dieser Entwicklungen schalteten sich bei einer Diskussion um die mögliche Triage in Krankenhäusern bei einer Verschlechterung des Infektionsgeschehens und einer Überbelegung der Intensivbetten auch Gedenkstätten zur Erinnerung an die nationalsozialistischen „Euthanasie“-Verbrechen ein. Gemeinsam veröffentlichten sie eine Stellungnahme, in der sie unter anderem schrieben: „Wir sehen die Gefahr, dass die genannten Gruppen [Senior*innen, Menschen mit Vorerkrankungen und Behinderung] bei einer Überlastung des Gesundheitssystems von der intensivmedizinischen Versorgung ausgeschlossen werden könnten. Medizinische Fachgesellschaften haben Empfehlungen für die Vergabe von Behandlungsplätzen in einer Situation, in der es mehr Patient*innen als Intensivbetten gibt, veröffentlicht. Darin heißt es unter anderem, dass Ärzt*innen sich an Kriterien wie z. B. ‚weit fortgeschrittene neurologische Erkrankung' oder ‚Gebrechlichkeit' orientieren sollen. [...] Es ist wichtig, Regelungen zu verabschieden, die eine diskriminierungsfreie Zuteilung von intensivmedizinischer Versorgung in einer Krisensituation gewähren und so die Rechte und die Würde jedes einzelnen Menschen sicherstellen.“ (Gedenkstätte Bernburg: Warum wir die Diskussionen über die intensivmedizinische Versorgung von Senior*innen sowie Menschen mit Vorerkrankungen oder Behinderungen (Stichwort: Triage) in der Corona-Pandemie mit Sorge betrachten.) Allgemein beklagten Aktivist*innen für Inklusion, dass sich Menschen mit Behinderung während der Pandemie in ihren Bedürfnissen von der Politik im Stich gelassen fühlten. Mehrere Stimmen dazu finden sich in einem Videobeitrag der ZDF heute Nachrichten unter dem Titel „Die Folgen der Corona-Pandemie für Menschen mit Behinderung“.

doi.org/10.35468/6008-10

Abb. 2: Blick in die Ausstellung „Wohin bringt ihr uns? ‚Euthanasie'-Verbrechen im Nationalsozialismus". Nach ihrer Präsentation am Erinnerungsort Topf & Söhne kann sie als Wanderausstellung ausgeliehen werden. Informationen werden zu gegebener Zeit auf der Website www.topfundsoehne.de unter der Rubrik „Ausstellungen" zu finden sein. Foto: Lisa Caspari, © Stadtverwaltung Erfurt.

Etwa 300 000 Menschen mit körperlichen Behinderungen, Lernschwierigkeiten oder psychischen Beeinträchtigungen wurden von 1939 bis 1945 in Deutschland und in den besetzten Gebieten ermordet. Die Nationalsozialisten trieben damit die Diskussionen um den Umgang mit angeblich „unwertem Leben", die um die Jahrhundertwende begonnen hatten, zu einer mörderischen Konsequenz. Ihr Massenverbrechen verschleierten sie mit dem Begriff „Euthanasie" (griech. „schöner Tod"). Auf zwei Vitrinen und 14 Tafeln, unterteilt in vier Kapitel, erzählt die Ausstellung die Geschichte dieser nationalsozialistischen „Euthanasie". Eingeleitet werden die einzelnen Tafeln mit einem historischen Zitat von Befürwortern oder Betroffenen, das sich auf den Inhalt des jeweiligen Abschnitts bezieht und vor allem in der pädagogischen Arbeit mit Gruppen als Diskussionsgrundlage genutzt werden kann. Daneben bieten ausgewählte Fotoquellen einen weiteren, assoziativen Einstieg, bevor ein Erklärungstext zum thematischen Schwerpunkt der Tafel folgt.

Das erste Kapitel der Ausstellung geht zunächst auf die Vorgeschichte des Verbrechens ein. Die Einteilung von Menschen in „Rassen" und in „wertes" und „unwertes Leben" war zwar ein Kernbestandteil der nationalsozialistischen Ideologie, aber keineswegs eine Erfindung der Nationalsozialisten. Mit dem ausgehenden 19. Jahrhundert kamen solche Sichtweisen, in den Mantel von wissenschaftlichen Theorien gehüllt, erstmals auf. Das Denken fasste Fuß an Universitäten und

doi.org/10.35468/6008-10

erhielt Einzug in den wissenschaftlichen und schließlich auch in einen gesamtgesellschaftlichen Diskurs. Auch wenn die Diskriminierungsgeschichte von Menschen mit Behinderungen und die Diskussionen über die Wertigkeit bestimmter Menschengruppen weiter zurückreichen als ausformulierte sozialdarwinistische oder eugenische Theorien, so lieferte doch die scheinbare Verwissenschaftlichung der Ungleichbehandlung eine greifbare Legitimationsgrundlage für die Ausgrenzung dieser Minderheit.

Die Ausstellung erklärt und dekonstruiert deshalb in einem ersten Schritt die Begriffe Sozialdarwinismus und Eugenik. Das ist jedoch nicht möglich, ohne sich kritisch mit dem Begriff „Rasse" auseinanderzusetzen, der in beiden genannten Teilbereichen eine Rolle spielt. Die sich im 19. Jahrhundert ausbreitende sogenannte „Rassenlehre" teilte Menschen anhand von willkürlich gewählten äußeren Merkmalen in „Rassen" ein und maß ihnen einen unterschiedlichen Wert bei. Diese Bewertung und Einteilung in höherwertige und minderwertige Menschengruppen sind wissenschaftlich untragbar und damit kein Ausdruck wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern spiegelten vielmehr – wie in diesem Band ausführlich beschrieben – den in der Gesellschaft vorhandenen Rassismus wider.

Auch Vertreter des Sozialdarwinismus nutzten die Ideen „Rassenlehre" und wandten die Evolutionstheorie des Naturforschers Charles Darwin (1809–1882) missbräuchlich auf Menschen an. Sie behaupteten, dass die einzelnen „Menschenrassen", analog zur Tierwelt, einerseits der natürlichen Auslese und andererseits dem Kampf um Ressourcen miteinander unterworfen seien. Sozialdarwinisten, u. a. auch der Jenaer Universitätsprofessor Ernst Haeckel (1834–1919), kritisierten vor diesem Hintergrund immer wieder Sozialpolitik und staatliche Fürsorge. Die Unterstützung Hilfsbedürftiger verhindere die geforderte „natürliche Auslese" und schwäche die „eigene Rasse"[5]. Sie forderten eine gezielte Bevölkerungspolitik, um einer angeblichen Degeneration der Bevölkerung entgegenzuwirken[6].

Die Eugenik – in Deutschland setzte sich dafür der Begriff „Rassenhygiene" durch – lieferte dann die praktischen Ideen zur Umsetzung dieser Forderung: Eine gezielte Geburtenkontrolle, das heißt ihre Förderung (positive Selektion) aber auch ihre Verhinderung (negative Selektion), sollte die als höherwertig deklarierte, eigene „Rasse" stärken. Dabei wurden Maßnahmen wie Sterilisationen diskutiert. Wegbereiter der „Rassenhygiene", wie der Arzt Alfred Ploetz (1860–1940), sprachen zu diesem Zeitpunkt bereits über die Tötung von Säuglingen mit Behinderung und umschrieben den Mord in ihren Schriften verharmlosend als „sanfte[n] Tod"[7].

5 E. Haeckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte. Gemeinverständliche wissenschaftliche Vorträge über die Entwickelungslehre im Allgemeinen und diejenige von Darwin, Goethe, und Lamarck im Besonderen, S. 153f.

6 E. Haeckel: Die Lebenswunder. Gemeinverständliche Studien über Biologische Philosophie, S. 134f.

7 A. Ploetz: Die Tüchtigkeit unsrer Rasse und der Schutz der Schwachen, S. 144.

doi.org/10.35468/6008-10

Die voranschreitende Verflechtung von „Rassenlehre“, Sozialdarwinismus und „Rassenhygiene“ schuf mit dem ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert eine durch angebliche biologische Marker begründete Hierarchisierung von Menschengruppen, mit der die Höherwertigkeit der eigenen und die Minderwertigkeit marginalisierter bzw. außenstehender Gruppen festgeschrieben wurde. Die Auswirkungen dieses Denkens wurden bereits während des Ersten Weltkrieges sichtbar. Psychiatriepatient*innen waren in den Kriegsjahren besonders von der Mangelversorgung der Bevölkerung betroffen, viele von ihnen verhungerten. Auch wenn es sich dabei nicht um ein systematisches Mordprogramm handelte, zeigt sich darin der geringe Wert, der Menschen mit körperlichen oder geistigen Behinderungen bzw. psychischen Erkrankungen zugeschrieben wurde.

In der Weimarer Republik, nach der Verrohung durch den Krieg, in einem Klima der Unsicherheit und tiefgreifender wirtschaftlicher Krisen sowie damit einhergehender existenzieller Ängste, fanden sozialdarwinistische und „rassenhygienische“ Ansichten vor allem im völkischen Lager besonderen Zulauf. In „Mein Kampf“ forderte Adolf Hitler bezeichnenderweise, „den Sieg des Besseren, Stärkeren zu fördern“ und gleichzeitig „die Unterordnung des Schlechteren und Schwächeren zu verlangen“, da nur das „freie Spiel der Kräfte“ zu einer „dauernden gegenseitigen Höherzüchtung führen“ könne.[8]

Im Nationalsozialismus wurden diese Ideen schließlich politische Realität – und mit Gewalt umgesetzt. Das zweite Kapitel der Ausstellung zeigt, wie stark „rassenhygienisches“ Denken ab 1933 die Politik im Gesundheitswesen – ja, in der gesamten Gesellschaft – bestimmte. Das Individuum galt nicht aufgrund seiner Vielfältigkeit und Einzigartigkeit als wertvoll, sondern wurde über seinen Nutzen für die sogenannte „Volksgemeinschaft“ definiert. Sie verstand sich als „Abstammungs- und Blutsgemeinschaft“, deren Mitglieder*innen durch ihre Zugehörigkeit über anderen standen. Aus dieser Gemeinschaft ausgeschlossen waren all diejenigen, die nach nationalsozialistischer Definition als „fremdrassig“ galten, aber eben auch jene Menschen, die aufgrund angeblicher ererbter bzw. vererbbarer Krankheiten, Beeinträchtigungen und auffälligen Verhaltensweisen als „minderwertig“ deklariert wurden.

Sie wurden diskriminiert, stigmatisiert, ausgegrenzt, verfolgt und ihrem Recht auf körperliche Unversehrtheit beraubt – ganz legal über das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“.[9] Verabschiedet im Sommer 1933, trat es 1934 in Kraft und führte bis 1945 zur erzwungenen Sterilisation von über 400 000 angeblich „erbkranken“ Menschen.

8 A. Hitler: Mein Kampf, S. 26f.

9 Als Erbkrankheiten definierte das Gesetz: sogenannter angeborener Schwachsinn – Schizophrenie – sogenanntes zirkuläres manisch-depressives Irresein (heute: bipolare Störung) – Epilepsie – Huntingtonsche Chorea – Blindheit – Taubheit – körperliche Missbildung – Alkoholismus.

doi.org/10.35468/6008-10

Das Gesetz negierte, dass Umweltbedingungen einen großen Einfluss darauf haben, ob und in welchem Maße Behinderungen beziehungsweise psychische Erkrankungen überhaupt auftreten und als solche diagnostiziert werden. Es interpretierte vielmehr jedes abweichende Verhalten als angeblichen biologischen Beweis für eine „Erbkrankheit". Dadurch waren besonders Menschen betroffen, die in schwierigen sozialen Verhältnissen oder auch einfach nur unkonventionell lebten und sich den nationalsozialistischen Norm- und Gesellschaftsvorstellungen nicht anpassen wollten oder konnten. Das Gesetz war damit ein Instrument der Sozial- beziehungsweise der Bevölkerungskontrolle.

Das dritte Ausstellungskapitel zeigt, wie mit Kriegsbeginn die Verbrechen schließlich eine neue Qualität erreichten und eine andere Art der Verfolgung von Betroffenen bedeuteten. Wo es bei der Zwangssterilisation im Kern um die sogenannte „Aufartung" der „Volksgemeinschaft" ging, spielten bei den nun folgenden „Euthanasie"-Verbrechen nicht nur ideologische, sondern vor allem auch kriegsökonomische Motive eine besondere Rolle: Die Vernichtung von vermeintlichen „Ballastexistenzen" und „unnützen Essern" sollte materielle und personelle Ressourcen einsparen. Mit Beginn des Krieges begann deshalb die schon länger geplante Ermordung von Anstaltspatientinnen und -patienten. Von Hitler beauftragt, organisierten sein Begleitarzt Karl Brandt und Reichsleiter Philipp Bouhler von der Kanzlei des Führers der NSDAP diesen ersten großen, zentral gesteuerten Massenmord des nationalsozialistischen Regimes, die „Aktion T4", benannt nach dem Sitz der von ihnen geschaffenen Behörde in der Tiergartenstraße 4 in Berlin, als „geheime Reichssache". Innerhalb dieser Behörde koordinierten vier Scheingesellschaften zwischen 1940 und 1941 die Verwaltung des Massenmords sowie die Erfassung, Begutachtung und den Transport von selektierten Patient*innen in eine von insgesamt sechs Tötungsanstalten in Brandenburg, Grafeneck, Hartheim, Pirna-Sonnenstein, Bernburg und Hadamar.

Im Verlauf des Krieges wurde das Morden innerhalb von sogenannten Heil- und Pflegeanstalten auf Zwangsarbeiter*innen, KZ-Häftlinge, politisch Andersdenkende, jüdische Menschen, Sinti*zze und Rom*nja, als „asozial" Verfolgte, Kriegsgefangene sowie auf traumatisierte Wehrmachtssoldaten, SS-Angehörige und Zivilist*innen ausgeweitet. Nach dem Stopp der „Aktion T4" setzten viele der „T4"-Täter*innen ihre Kenntnisse in der Massenvernichtung in Polen ein. Dort waren sie in den Vernichtungslagern der „Aktion Reinhardt" – Belzec, Sobibor und Treblinka – an der Ermordung der europäischen Jüdinnen und Juden beteiligt.

Begleitet werden das zweite und dritte Kapitel der Ausstellung und vor allem auch die dazugehörigen Bildungsangebote durch die Präsentation und Auseinandersetzung mit aufgearbeiteten regionalen Opfer- und Täter*innenbiografien. Dazu wurde in Stadt-, Landes- und Bundesarchiven recherchiert. Für die Rekonstruktion von Opferbiografien ist man in solchen Fällen häufig allein auf Täter*innenakten angewiesen, was eine besondere Vor- und Umsicht im Umgang

doi.org/10.35468/6008-10

mit dem Quellenmaterial verlangt. Die Erfahrungen der Opfer sind selten oder gar nicht überliefert, bzw. entstellt durch den Blick der Täter*innen. Die Herausforderung war es hierbei, die Geschichten der betroffenen Menschen dahinter zu finden und angemessen zu erzählen.
Das letzte Ausstellungskapitel konzentriert sich zuerst auf die juristische Aufarbeitung der „Euthanasie"-Verbrechen. In beiden Teilen Deutschlands fanden die meisten Prozesse zwischen 1945 und 1952 statt. In den Verhandlungen stahlen sich die Angeklagten aus der Verantwortung. Sie hätten auf Befehl gehandelt, ihnen sei Straflosigkeit und Rechtmäßigkeit der Handlung zugesichert worden oder man habe sie bedroht. Vor allem die Ärzt*innen traten in den Gerichtsverhandlungen als Überzeugungstäter*innen auf: Die Tötung sei eine legitime Sterbehilfe gewesen. Die Strafen fielen zuerst recht hoch aus, doch die Rechtsprechung veränderte sich zugunsten der Täter*innen. Viele von ihnen wurden nicht verurteilt oder kamen nach kurzen Haftstrafen wieder frei. Danach durften sie weiter als Pflegekräfte oder Ärzt*innen arbeiten.
Das fehlende Schuldbewusstsein der Verantwortlichen zeigt, wie tief das Denken in „rassenhygienischen" Kategorien, die Unterscheidung von „wertem" und „unwertem" Leben, in der Gesellschaft verankert war. Ausgrenzung, Diskriminierung, Vorurteile und Stigmatisierung der Opfer gingen nach 1945 weiter, wurden vielfach reproduziert und gelebt. Im Nachkriegsdeutschland wurden die Opfer der NS-„Euthanasie" und der Zwangssterilisationen lange nicht in das Gedenken an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen einbezogen. Ihnen und ihren Angehörigen wurde außerdem die Anerkennung als Verfolgte des nationalsozialistischen Regimes und damit verbundene Entschädigungszahlungen versagt.
Erst um die Jahrtausendwende wurden beispielsweise die Urteile nach dem „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses" endgültig aufgehoben und das Gesetz vom Bundestag als nationalsozialistisches Unrecht geächtet. Doch bis heute sind die Opfer von Zwangssterilisation und „Euthanasie"-Verbrechen den anderen Verfolgten des Nationalsozialismus nicht gleichgestellt. Umso wichtiger ist die Arbeit der Gedenkstätten, die inzwischen in allen sechs ehemaligen Tötungszentren der „Aktion T4" mit Forschungsprojekten, Ausstellungen und Publikationen über die Geschichte aufklären und der Opfer gedenken.

2 Beispiel für den Aufbau eines Tagesseminars „Verbrechen, Verschleierung, Verantwortung. Eine Auseinandersetzung mit ‚Euthanasie'-Verbrechen und der Shoah"

Die Diskussion um die Verantwortung von Ärzt*innen sowie Pflegekräften bei den „Euthanasie"-Verbrechen im Nationalsozialismus dient in diesem Tagesseminar als eine Brücke dazu, auch das Verhalten der Mitwisser*innen und Mittäter*innen in der Firma Topf & Söhne in den Blick zu nehmen. Im Fokus stehen die Aus-

doi.org/10.35468/6008-10

wirkungen sozialdarwinistischen und „rassehygienischen“ Denkens auf die medizinische Profession sowie die justizielle Aufarbeitung der „Euthanasie“-Verbrechen in der Nachkriegszeit. Die Teilnehmer*innen setzen sich mit Aussagen von Täter*innen vor Gericht auseinander, die in den Verhandlungen jede Schuld von sich wiesen. Dabei diskutieren sie Motive, Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungen der Verantwortlichen. Diese Betrachtung stellt die Verknüpfung dazu dar, auch das Handeln der Unternehmer*innen und Techniker*innen von Topf & Söhne, die trotz Ermittlungen nie vor ein deutsches Gericht gestellt wurden, zu untersuchen. Die Teilnehmer*innen beziehen in ihrer Spurensuche historische Schlüsseldokumente aus der Dauerausstellung „Techniker der ‚Endlösung‘“ ein und erörtern die Frage nach der Verantwortung jedes einzelnen Menschen wie auch der Gesellschaft im Ganzen.

Modul 1 (0,5 Std.) **Geteilte Arbeit – Ungeteilte Verantwortung!?**
Diskussion zur Schuldabwehr nach dem Krieg am Beispiel von Zeugenaussagen des Firmenchefs Ernst Wolfgang Topf und der Krankenschwester Pauline Kneißler, die sowohl an der »Aktion T4« als auch bei späteren »Euthanasie«-Verbrechen beteiligt war.

Modul 2 (0,5 Std.) **Die ideologischen Grundlagen der Verbrechen an Menschen mit Behinderungen im Nationalsozialismus**
Führung und dialogisches Gespräch in der Ausstellung „Wohin bringt ihr uns?“

Modul 3 (1,0 Std) **Verbrechen an Menschen mit psychischen Erkrankungen im Nationalsozialismus**. **Ein Blick auf Täter und Opfer**
Spurensuche in der Ausstellung anhand historischer Quellen, Arbeit mit Opferbiografien und Auseinandersetzung mit der Nachkriegsgeschichte

Modul 4 (1,5 Std.) **Menschheitsverbrechen und Berufsalltag – die Firma Topf & Söhne**
Dialogische Führung durch die Ausstellung „Techniker der ‚Endlösung‘“

Modul 5 (0,5 Std.) **Motive für die Geschäfte mit der SS**
Selbstständige Quellenrecherche in Kleingruppen zu den Firmenchefs und den beteiligten Ingenieuren

Modul 6 (0,5 Std.) **Was geht uns die Geschichte des Nationalsozialismus heute an?**
Auswertung der Spurensuche und moderierte Diskussion zu beiden Ausstellungen

doi.org/10.35468/6008-10

3 Potenzial für das historisch-politische Lernen in der Verknüpfung der beiden Ausstellungen „Wohin bringt ihr uns? ‚Euthanasie'-Verbrechen im Nationalsozialismus" und „Techniker der ‚Endlösung'"

In beiden Ausstellungen begeben sich die Teilnehmer*innen in einen Prozess der Auseinandersetzung mit den spezifischen historischen Inhalten. Dabei sind sie immer wieder dazu angehalten sich zu fragen, was diese Geschichte sie heute noch angeht.

Die Ausstellung „Wohin bringt ihr uns? ‚Euthanasie'-Verbrechen im Nationalsozialismus" zeigt eindrücklich, was geschieht, wenn eine Gesellschaft eine Unterscheidung zwischen „lebenswertem" und „lebensunwertem" Leben zur gesellschaftlichen und staatlichen Handlungsmaxime macht. Die ausgestellten Dokumente und vor allem die besprochenen Biografien demonstrieren, wie umfangreich und vielschichtig sich Marginalisierungs-, Stigmatisierungs- und Verfolgungserfahrungen auf die Lebenswelt der Betroffenen und ihrer Familien ausgewirkt haben. Die Biografien stammen alle aus dem regionalen Umfeld und machen so den Themenkomplex für Besucher*innen und vor allem auch für Schüler*innen anschaulicher und begreifbarer.

Die Einbettung der NS-„Euthanasie" in die Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts ermöglicht es, die Kontinuitätslinien, aber auch die Radikalisierungen und Brüche in der Diskriminierungs- und Exklusionsgeschichte von Menschen mit Behinderung zu erkennen. Gerade hier werden gesamtgesellschaftliche Prozesse sichtbar, die bis in die Gegenwart hineinwirken. Durch diese intensive Auseinandersetzung mit der Vor- und Nachgeschichte der Verbrechen werden Besucher*innen befähigt, auch heute sozialdarwinistische und behindertenfeindliche Aussagen zu erkennen und gegen sie Stellung zu beziehen.

Vor diesem Hintergrund setzen sich die Teilnehmer*innen mit eigenen bzw. tradierten Vorurteilen gegen Menschen mit Behinderung auseinander. Sie werden so angeregt, darüber nachzudenken, auf welche Grundlagen sich unser heutiges gesellschaftliches Zusammenleben stützt und welche Verantwortung sie selbst haben, Werte wie Mitmenschlichkeit und Solidarität zu bewahren und Forderungen nach Teilhabe und Inklusion mit Leben zu füllen.

Zum Einstieg in die Sonderausstellung besprechen Teilnehmer*innen den Artikel 3 des Grundgesetzes. Dort heißt es „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich." und im dritten Absatz „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden." Sie sollen Vermutungen äußern, wann dieser Absatz zum Artikel 3 des Grundgesetzes hinzugefügt wurde. Viele sind zunächst überrascht, dass dies erst 1994 geschah. Sie können sich aber nach direktem Nachfragen schnell Gründe dafür erschließen. Dabei nennen sie etwa eine fehlende Interessensvertretung,

doi.org/10.35468/6008-10

aber vermuten auch, dass Menschen mit Behinderung möglicherweise lange nicht als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft angesehen wurden.
Diese Herangehensweise an das Thema schafft über die einfache Frage nach dem „Warum?" einen Übergang zum historischen Teil der Bildungsarbeit. Im Gegensatz zur „Shoah" besitzen Schulklassen häufig weniger Kenntnisse zu den Hintergründen und Abläufen der „Euthanasie"-Verbrechen. Das fällt auch dann auf, wenn Teilnehmer*innen Tötungsanstalten der „Aktion T4" als Konzentrationslager bezeichnen, oder andersherum. Eine genaue Differenzierung fällt den meisten schwer – das zeigt, dass es weiterhin Aufklärungsbedarf gibt.
Aus dem fehlenden Vorwissen ergibt sich auch die besondere Notwendigkeit, nicht nur das Verbrechen, sondern auch dessen Vorgeschichte angemessen zu thematisieren. Über die Erklärung und Dekonstruktion der Begriffe Sozialdarwinismus und „Rassenhygiene" können Funktionsweisen der gesellschaftlichen Exklusion und deren Radikalisierung im Nationalsozialismus angemessen diskutiert und eingeordnet werden. Dazu gehören auch die Entstehungsgeschichte und die konkreten Auswirkungen des „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses" auf die Betroffenen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Gesetzestext und einem ausgewählten Fallbeispiel stellen die Teilnehmer*innen die angebliche postulierte Wissenschaftlichkeit hinter dem Gesetz in Frage und kommen schnell zu dem Schluss, dass es sich bei der nationalsozialistischen Zwangssterilisation um ein Verbrechen handelte. Häufig zeigen sie sich bestürzt über die Willkür hinter den Diagnosen und über die Behandlung der Opfer.
Die Arbeit mit Biografien nimmt einen großen Stellenwert ein. Die Biografie von Willi Kirmes, eines Erfurter Jugendlichen, der im Rahmen der „Aktion T4" in der Tötungsanstalt Brandenburg im Alter von 16 Jahren ermordet wurde, eignet sich aufgrund der Altersnähe für die Bildungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern besonders gut. Im Fokus der Betrachtung stehen Aktenauszüge, verfasst von Erzieherinnen und Pflegepersonal auf der einen und eine selbst verfasste Biografie von Willi Kirmes auf der anderen Seite. Bei der Arbeit mit dem Quellenmaterial stellen die Teilnehmer*innen schnell eine irritierende Diskrepanz zwischen Fremdsicht und Selbstsicht fest. Dies führt oft zu weiteren Diskussionen darüber, wie sehr das damalige Fachpersonal in seinen negativen Bewertungen von Willi Kirmes von „rassehygienischen" Ansichten geprägt war. Die Legitimität der Aussagen wird so kritisch hinterfragt. Gleichzeitig zeugen all diese Quellen, die letztlich die Geschichte eines ermordeten Jugendlichen erzählen, in einer besonderen Eindrücklichkeit davon, welche ultimative Konsequenz die Einteilung von Menschen in „wertes" und „unwertes" Leben mit sich bringt. Die am Ende des ersten Teils des Seminartags geführten moderierten Diskussionen mit den Schüler*innen über die Kontinuitäten von Ausgrenzung und Diskriminierung gegen Menschen mit Behinderung nach Kriegsende erweisen sich als besonders fruchtbar. Das Ausmaß überrascht sie oft – auch sind sie empört über die fehlende Anerkennung der

doi.org/10.35468/6008-10

Betroffenen als Opfer des Nationalsozialismus und die schleppende Aufarbeitung der Verbrechen.

Die Dauerausstellung des Erinnerungsortes „Techniker der ‚Endlösung'" ermöglicht Besucher*innen und Teilnehmer*innen der Bildungs- und Vermittlungsangebote, Originalquellen zu erkunden sowie die Mittäterschaft und persönliche Handlungsspielräume am Beispiel konkret handelnder Personen nachzuvollziehen und sich selbst ein historisches Urteil zu bilden. Mit diesem Fokus auf die Motive der Beteiligten bei Topf & Söhne knüpft der zweite Teil des Seminars an die Frage nach der Mittäterschaft für die Verbrechen im Nationalsozialismus an. Die Betrachtung von J. A. Topf & Söhne als normales Unternehmen erleichtert es, in die Auseinandersetzung mit dem Massenverbrechen der Shoah einzusteigen, denn zunächst geht es nicht um das unermessliche Grauen und den Terror in den SS-Lagern, sondern um eine scheinbar vertraute Normalität einer normalen Firma. Während im Geschichtsunterricht eher Makrogeschichte dominiert, steht bei der Beschäftigung mit der Firmengeschichte von Topf & Söhne die Betrachtung einzelner Personen in ihrem gewöhnlichen beruflichen Alltag im Zentrum. Diesen akteurszentrierten Zugang zur Thematik bewerten die Schüler*innen besonders positiv.

Abb. 3: Die Dauerausstellung „Techniker der ‚Endlösung'" im ehemaligen Zeichensaal im 3. OG des Verwaltungsgebäudes. Fenster geben den Blick auf den Ettersberg frei, wo sich ab 1937 das Konzentrationslager Buchenwald befand. Foto: Kastner Pichler Architekten, © Stadtverwaltung Erfurt.

doi.org/10.35468/6008-10

Nach einem einführenden Rundgang durch die Ausstellung zur Firmengeschichte untersuchen die Seminarteilnehmer*innen, was die Geschäftsbeziehung von Topf & Söhne zur SS umfasste. In kleinen Gruppen und unterstützt mit spezifischen Arbeitsmaterialien setzen sie sich mit den Motiven der Firmenchefs und der Ingenieure, ihrem Wissen über die Verbrechen in den Lagern sowie ihrer vorbehaltlosen Zusammenarbeit mit der SS auseinander. Die Quellen belegen, dass die Akteure in der Firma um das Morden in den Lagern wussten und dass weder die Firmenchefs noch die Ingenieure fanatisch überzeugte Nationalsozialisten oder radikale Antisemiten waren. In der Quellenrecherche erfahren die Teilnehmer*innen, dass die Ingenieure nicht aus Zwang, sondern eher aus persönlichen Motiven heraus, wie Streben nach Anerkennung und innerbetrieblicher Konkurrenz, handelten und proaktiv die Geschäfte mit der SS vorantrieben. Auch ist in den Quellen belegt, dass der Umsatz mit den KZ-Öfen für das Unternehmen sehr gering war, sodass für die Firma keine ökonomische Notwendigkeit bestand, diese Aufträge zu übernehmen. Diese Mikrogeschichte von Topf & Söhne, die in Erfurt beginnt und bis nach Auschwitz-Birkenau führt, zeigt damit auf eindrückliche Weise, wohin menschliches Handeln führen kann, wenn Verfolgung und Vernichtung staatlich legitimiert und gewollt sind. Oftmals reagieren Teilnehmer*innen mit Unglauben darauf, dass die Quellen nur diese alltäglichen, fast schon banalen Motive als Erklärungsmuster anbieten. Es macht den Eindruck, als suchten sie nach den monströsen Motiven und als hätten sie ein Bedürfnis nach einer stereotypen Erklärung von (Mit-)Täterschaft.

Aus dieser Spannung entstehen häufig in den Diskussions- und Reflexionsrunden Gespräche innerhalb der Gruppe darüber, was diese Geschichte mit uns heute zu tun hat. Vier Argumentationsebenen sind am häufigsten zu beobachten. Erstens eine moralisch-ethische Ebene: Hier fragen die Seminarteilnehmer*innen, ob Menschen im Grunde unethisch handelnde Subjekte seien, die nur durch die jeweils geltenden gesellschaftlichen Normen zu sozialem Handeln gezwungen würden. Zweites wird auch die Handlungsebene dahingehend befragt, ob Menschen unmoralisch handeln, weil es für sie bequemer – im Sinne von einfacher – sei, eigene Handlungen nicht zu hinterfragen, sondern in Entscheidungssituationen meist den Weg des geringsten Widerstands zu wählen. Die dritte Ebene betrifft die Funktionsweise der modernen, funktional-arbeitsteiligen, hochkomplexen und beschleunigten Gesellschaft, die es der*dem Einzelnen erschwert, die Tragweite ihrer*seiner Handlungen vollständig zu ermessen. Die vierte Argumentationsebene bezieht sich auf das Handeln für das eigene Selbst bzw. den sozialen Nahraum versus das Handeln für das gesellschaftliche Ganze. Diesbezüglich wird die Frage aufgeworfen, inwieweit der Einzelne das eigene persönliche und familiäre Wohlergehen für andere gefährden sollte.

In der Abschlussrunde des Tagesseminars haben die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, zwischen zwei Reflexionsangeboten zu wählen, die sich jeweils auf den

doi.org/10.35468/6008-10

ersten oder zweiten Teil des Seminars beziehen. Zum einen haben sie die Möglichkeit, sich mithilfe von Postkarten, auf denen Zitate eines Aktivisten für Inklusion und Barrierefreiheit abgedruckt sind, der kritischen Sicht eines Betroffenen auf den Status Quo heute anzunähern. Die Schüler*innen reflektieren so ihre eigene Bewertung der Situation und überlegen gemeinsam, in welchem Maß die gesetzlichen Vorgaben überhaupt erfüllt sind. Häufig fallen ihnen nach kurzer Zeit Situationen ein, in denen das nicht der Fall ist, und sie stellen fest, dass für eine tatsächliche Inklusion weitere Weichen gestellt werden müssen. Zum anderen können sie sich anhand des „Steins der Erinnerung", einem Gedenkstein, der auf dem Vorplatz des Erinnerungsortes liegt, mit der Frage auseinandersetzen, was es im Falle von Topf & Söhne bedeutete, dass die Ingenieure und Firmenchefs „das Ungeheuerliche … als Normalität [betrachteten]".

4 Schlussbetrachtung

Die Beschäftigung mit den Verbrechen im Nationalsozialismus kann zu der Erkenntnis beitragen, dass eine Gesellschaft die Grundsolidarität des Menschen mit dem Menschen als Basis des gemeinsamen Zusammenlebens benötigt. Dafür ist auch die Förderung einer rassismuskritischen und ableismuskritischen historisch-politischen Bildungsarbeit notwendig. Durch die Kombination der Inhalte von Dauer- und Sonderausstellung und die Reflektion zur Mitwisser*innen-, Mittäter*innen- und Täter*innenschaft regt das hier beschriebene Tagesseminar dazu an, über die eigene Verantwortung im beruflichen und zwischenmenschlichen Alltagshandeln nachzudenken.

Literaturverzeichnis

Best, H., Niehoff, S., Axel Salheiser, A. & Salomo, K. (2015). *Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Thüringen im 25. Jahr der deutschen Einheit. Ergebnisse des Thüringenmonitors 2015*. Jena: Institut für Soziologie, Friedrich-Schiller-Universität.

Haeckel, E. (1902[10]). *Natürliche Schöpfungsgeschichte. Gemeinverständliche wissenschaftliche Vorträge über die Entwickelungslehre im Allgemeinen und diejenige von Darwin, Goethe, und Lamarck im Besonderen. Erster Theil: Allgemeine Entwickelungslehre.* Berlin: Reimer.

Haeckel, E. (1904). *Die Lebenswunder. Gemeinverständliche Studien über Biologische Philosophie. Ergänzungsband zu dem Buche über die Welträthsel.* Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Hitler, A. (1926). *Mein Kampf, 2. Bd.: Die nationalsozialistische Bewegung.* München: Franz-Eher-Verlag.

Ploetz, A. (1895). *Die Tüchtigkeit unsrer Rasse und der Schutz der Schwachen.* Berlin: S. Fischer.

Schüle, A. (2018[3]). *Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz.* Göttingen: Wallstein Verlag.

Trus, A. (2019). *Die »Reinigung des Volkskörpers«. Eugenik und »Euthanasie« im Nationalsozialismus*. Berlin: Metropol.

doi.org/10.35468/6008-10

Internetquellen

Gedenkstätte Bernburg (13.07.2020). *Warum wir die Diskussionen über die intensivmedizinische Versorgung von Senior*innen sowie Menschen mit Vorerkrankungen oder Behinderungen (Stichwort: Triage) in der Corona-Pandemie mit Sorge betrachten*. Zugriff am 01.08.2021. Verfügbar unter: https://gedenkstaette-bernburg.sachsen-anhalt.de/.

Ismar, G., Dernbach, A., Monath, H. (28.04.2020). *»Das klassische Dilemma der Ethik«*. Der Tagesspiegel. Zugriff am 01.08.2021. Verfügbar unter: https://www.tagesspiegel.de/politik/reaktionen-auf-schaeubles-tagesspiegel-interview-das-klassische-dilemma-der-ethik/25784330.html.

Lauterbach, J. (07.04.2020). *„In Hamburg ist niemand ohne Vorerkrankung an Corona gestorben"*. WELT. Zugriff am 01.08.2021. Verfügbar unter: https://www.welt.de/regionales/hamburg/article207086675/Rechtsmediziner-Pueschel-In-Hamburg-ist-niemand-ohne-Vorerkrankung-an-Corona-gestorben.html.

Maskos, R. (28.06.2015). *Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft*, in: *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Zugriff am 01.08.2021. Verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277.

ZDFheute Nachrichten (17.03.2021). *Die Folgen der Corona-Pandemie für Menschen mit Behinderung*. Zugriff am 01.08.2021. Verfügbar unter: https://youtu.be/9DD4vwkqn6o.

Autorinnenangaben

Caspari, Lisa, M.A., Pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Gedenkstätte Hadamar, Projektleitung „Gedenk- und Lernort Kalmenhof"
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: NS-„Euthanasie"-Verbrechen, Entwicklung von Vermittlungs- und Ausstellungskonzepten
Kontakt: lisa.caspari@lwv-hessen.de

Schubert, Rebekka, M.A., Referentin für historisch-politische Bildungsarbeit am Erinnerungsort Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: historisch-politische Bildungsarbeit, Konzeption von Vermittlungsformaten und Lernmaterialien, Bildungsarbeit mit heterogenen Gruppen
Kontakt: lernort.topfundsoehne@erfurt.de

doi.org/10.35468/6008-10

Christian Molitor

Wider das Vergessen. Partizipative Erinnerungs- und Bildungsarbeit der Initiative Gedenkweg-Buchenwaldbahn

„Eine geistige Revolution der Deutschen wäre erforderlich […].
Sie war 1945 fällig, ist aber ausgeblieben."[1]

1 Zum Entstehungskontext

Ohne die logistische Unterstützung der staatlichen Deutschen Reichsbahn (DR) wäre der Massenmord in den Konzentrations- und Vernichtungslagern des NS-Regimes in dem getätigten Umfang unmöglich gewesen.[2] Beteiligt waren auch private Verkehrsunternehmen, die sich die Deportationstransporte nach geltenden Tarifen vergüten ließen. In den Nürnberger Kriegsverbrecherprozessen entging die vormalige Reichsbahnführung einer Anklage und fast sämtliche Täter, die an Massendeportationen und Todestransporten beteiligt waren, blieben ungestraft.[3] Über viele Jahre hinweg wurden Entschädigungszahlungen von der heutigen Deutschen Bahn AG nur spärlich ausgezahlt und blieben weit hinter den Forderungen von Opferverbänden zurück. Eine umfassende und kritische Aufarbeitung fehlt von Seiten der einstigen Verkehrsunternehmen bzw. deren Nachfolgefirmen bis heute.

Erst ab den 1990er Jahren wurden in der deutschen Öffentlichkeit die Deportationsverbrechen von 1939 bis 1945 deutlicher wahrgenommen und diskutiert. Durch das Engagement von Bürgerinitiativen und Vereinigungen, die sich auch in Frankreich um Aufklärungsarbeit bemühten, rückten verschiedene NS-Opfergruppen nun verstärkt ins Blickfeld des öffentlichen Interesses. Den entscheidenden Anstoß, vor allem die Schicksale von deportierten Kindern und Jugendlichen während der Zeit des Nationalsozialismus zu thematisieren, gab die Vereinigung „Fils et Filles des Déportés Juifs de France (FFDJF)" [„Söhne und Töchter der

1 F. Bauer zitiert in: I. Wojak: Fritz Bauer 1903–1968. Eine Biographie, S. 363.
2 Vgl. M. Gryglewski: Deportationen, S. 123.
3 Vgl. H. R. Minow: Der Zug der Erinnerung. Die Deutsche Bahn und der Kampf gegen das Vergessen, S. 15 f.

doi.org/10.35468/6008-11

jüdischen Deportierten Frankreichs"], die von Beate und Serge Klarsfeld[4] ins Leben gerufen wurde.[5] Eine von der FFDJF konzipierte Wanderausstellung, in der hauptsächlich Einzel- und Familienschicksale von über 11 000 deutschen, österreichischen und französischen Kindern jüdischer Herkunft gezeigt wurden, die zwischen 1942 und 1944 aus Frankreich in die NS-Vernichtungslager deportiert worden waren, stieß zu Beginn der 2000er Jahre auf großes öffentliches und mediales Interesse. Sie konnte entlang der einstigen Deportationsrouten über mehrere Jahre an 20 Bahnhöfen in Frankreich gezeigt werden und das Projekt wurde auch durch die französische Bahngesellschaft (SNCF) finanziell unterstützt.[6]
Die Absage der DB AG, ihre Bahnstationen für diese Ausstellung zu öffnen und sich mit dem dunkelsten Kapitel ihrer Firmengeschichte konstruktiv und kritisch auseinanderzusetzen, löste in den Jahren 2004 und 2005 eine Welle von Protesten aus. Bürger*inneninitiativen kündigten an, zum 60. Jahrestag der Befreiung des Vernichtungslagers Auschwitz (27. Januar 2005) improvisierte Gedenkveranstaltungen an deutschen Bahnhöfen durchzuführen und auf die Rolle der vormaligen DR hinzuweisen.[7] In Anlehnung an die Ausstellung der FFDJF gründeten sich in dieser Zeit in vielen deutschen Städten lokale Gruppierungen unter der gemeinsamen Benennung „11 000 Kinder", um vor Ort den Schicksalen deportierter Menschen nachzuspüren und an sie zu erinnern. Im Juni 2007 wurde zudem der bundesweit tätige Verein „Zug der Erinnerung" ins Leben gerufen, der eng mit den französischen Aktivist*innen zusammenarbeitete und bald über die Grenzen Deutschlands Bekanntheit erlangen sollte. In den Waggons des historischen Zuges, der dampfbetrieben zunächst von November 2007 bis Mai 2008 durch Deutschland und Polen fuhr, ist die Geschichte der europäischen Deportationen während der NS-Zeit anhand biographischer Einzel- und Familienschicksale nachgezeichnet worden.[8] Ähnlich dem Ansatz der FFDJF waren die Kurator*innen der rollenden Ausstellung besonders darum bemüht, den Spuren von deportierten Kindern und Jugendlichen nachzugehen. Der Zug der Erinnerung hat in den Jahren von 2007 bis 2013 an 150 Bahnhöfen Halt gemacht und erreichte bisher 445 000 Besucher*innen.[9]

4 Das Ehepaar Klarsfeld bemüht sich seit Jahrzehnten um die Aufarbeitung von NS-Verbrechen. Sie waren maßgeblich daran beteiligt, dass NS-Kriegsverbrecher wie etwa Klaus Barbie oder Kurt Lischka vor Gericht gestellt werden konnten. Das Gedenken an NS-Opfer ist den Klarsfelds bis heute ein wichtiges Anliegen.
5 Vgl. B. Klarsfeld et al.: Endstation Auschwitz. Die Deportation deutscher und österreichischer jüdischer Kinder aus Frankreich. Ein Erinnerungsbuch, S. 7 f.
6 Vgl. Ch. Molitor: Aktives Erinnern auf dem Ettersberg. Zur Geschichte der Bahnlinie Weimar-Buchenwald und das Projekt Gedenkweg-Buchenwaldbahn, S. 38.
7 Vgl. H. R. Minow: Der Zug der Erinnerung. Die Deutsche Bahn und der Kampf gegen das Vergessen, S. 47 f.
8 Ch. Molitor: Aktives Erinnern auf dem Ettersberg. Zur Geschichte der Bahnlinie Weimar-Buchenwald und das Projekt Gedenkweg-Buchenwaldbahn, S. 39.
9 Website verfügbar unter: www.zug-der-erinnerung.eu/fahrplan.html; (Zugriff am 19.08.2021).

doi.org/10.35468/6008-11

2 Der Gedenkweg-Buchenwaldbahn

Auch in Weimar fand sich im Sommer 2006 eine Unterstützer*innengruppe im Umfeld der inzwischen bundesweit agierenden Kampagne der „11 000 Kinder" zusammen und es lag auf der Hand, sich an der Gedenkstätte Buchenwald auf Spurensuche zu begeben. Der Bahnhof des vormaligen Konzentrationslagers wurde bereits in den 1990er Jahren freigelegt und ist seitdem auch für die Öffentlichkeit zugänglich, aber von der einstigen Bahnlinie Weimar-Buchenwald, die auch einige Kilometer auf dem Kamm des Ettersberges entlang der Fahrstraße verlief, war im dichten Wald so gut wie nichts mehr zu erkennen. Recherchen in der Bibliothek und im Archiv der Gedenkstätte ergaben, dass mit der im Frühjahr 1943 gebauten Buchenwaldbahn neben Gütern auch tausende Menschen transportiert wurden, die man größtenteils zur Zwangsarbeit in die zahlreichen Außenlager des KZ-Buchenwald weiterleitete. Neben „regulären" Häftlingstransporten gab es Züge, mit denen „nicht arbeitsfähige" und kranke Menschen direkt in den Tod geschickt wurden, unter denen auch Minderjährige waren. Zum Beispiel verließ ein solcher Transport am 26. September 1944 den Bahnhof Buchenwald mit dem Ziel Auschwitz-Birkenau, in welchem sich 200 Sinti und Roma befanden, fast ausschließlich Kinder und Jugendliche.[10]

Es wurde der Entschluss gefasst, zunächst entlang der sogenannten „Blutstraße" den ursprünglichen Verlauf der Bahnstrecke zu rekonstruieren und so begannen im Frühjahr 2007 die Arbeiten am heutigen Gedenkweg-Buchenwaldbahn. Die ehrenamtlich getragene Initiative verfolgte einerseits das Ziel, die Trassenführung zunächst auf einer Länge von 3,5 km freizulegen und somit für interessierte Besucher*innen eine Möglichkeit zu schaffen, die geschichtsträchtige Umgebung auf dem Ettersberg auch fußläufig erreichen zu können. Andererseits wurden erste Ideen diskutiert, in welcher Form zukünftig an die deportierten jungen Menschen erinnert werden könnte und es wurde für wichtig erachtet, die einstige Funktion der Bahnlinie als Bindeglied zwischen Weimar und dem KZ-Lager bei späteren Begehungen über den Gedenkweg zu thematisieren. Die Rolle der Bachsteinbahn GmbH, die als Betreiberfirma der Buchenwaldbahn über einen Gleisanschluss an das Schienennetz der DR am Bahnhof Weimar Nord verfügte und sich alle Transporte, einschließlich der Todeszüge nach Auschwitz, durch reguläre Fahrpreise vergüten ließ, sollte auch in den Blick genommen werden.[11]

Ein erstes Teilstück des Gedenkweges wurde im Rahmen der Veranstaltungen zum 70. Jahrestag der Errichtung des KZ-Buchenwald am 13. Juli 2007 offiziell

10 Vgl. H. Stein: Konzentrationslager Buchenwald 1937–1945. Begleitband zur ständigen historischen Ausstellung, S. 219 f.

11 Vgl. Ch. Molitor: Aktives Erinnern auf dem Ettersberg. Zur Geschichte der Bahnlinie Weimar-Buchenwald und das Projekt Gedenkweg-Buchenwaldbahn, S. 36 f.; K. Greiser: Die Buchenwald-Bahn, S. 43 f.

doi.org/10.35468/6008-11

eingeweiht. Die Projektgruppe behält diesen Tag in bleibender Erinnerung, da auch einige ehemalige Häftlinge des Lagers Buchenwald bei der ersten Begehung anwesend waren. Die Arbeiten konnten fortgeführt werden, sodass sukzessiv weitere Abschnitte des historischen Bahndammes sichtbar wurden. Im Frühjahr 2008 fiel die Entscheidung, an einem oberen Abschnitt des Weges unweit des Bahnhofs Buchenwald einen Gedenkort für die ermordeten Kinder und Jugendlichen zu etablieren. Für die Initiative eröffnete sich die Möglichkeit, ohne größere finanzielle Aufwendungen verwitterungsbeständiges Granitgestein in ausreichender Menge zu besorgen. Das Konzept sah vor, direkt am Weg unterschiedlich große Gedenksteine zu bearbeiten, in die die Namen der Deportierten eingemeißelt werden sollten, inklusive einer individuellen farbigen Gestaltung des Schriftzuges. Werkzeuge wurden besorgt und unter Anleitung einer Steinmetzmeisterin erfolgte die Einweisung in den Umgang mit Hammer und Meißel.

3 Partizipative Erinnerungs- und Bildungsarbeit

Das Konzentrationslager auf dem Ettersberg war von 1937 bis 1945 von den Nationalsozialisten als Männerlager konzipiert worden. Auf den Transportlisten, die das Archiv der Gedenkstätte zur Verfügung stellt, sind daher vorrangig Namen von Jungen, männlichen Jugendlichen oder erwachsenen Männern zu finden. Nachfolgende Recherchen ergaben, dass im Herbst 1944 weitere Züge in Richtung Auschwitz-Birkenau und in die zahlreichen Außenlager des KZ-Buchenwald fuhren, in denen sich ebenfalls auch zahlreiche Minderjährige befanden. Vorsichtige Schätzungen gehen davon aus, dass bis zu 2000 junger Menschen in den letzten Wirren des Zweiten Weltkrieges von Buchenwald aus deportiert worden sind.

doi.org/10.35468/6008-11

Abb. 1: Gedenksteine für deportierte Kinder und Jugendliche am Gedenkweg-Buchenwaldbahn.[12]

Um den Gedenkweg-Buchenwaldbahn in der Weimarer Region bekannt zu machen, entstanden erste Texte für die Öffentlichkeitsarbeit und Schulen, Bildungsträger sowie Vereine wurden über die Aktivitäten auf dem Ettersberg informiert. Das Ziel bestand darin, den geplanten Ort des Erinnerns und den weiteren Ausbau des Weges zukünftig gemeinsam mit interessierten Unterstützer*innen zu gestalten. Kontakte zur Bildungsabteilung der Gedenkstätte Buchenwald wurden aufgenommen, mit der sich in den Folgejahren eine regelmäßige Zusammenarbeit entwickelte. Seit 2008 waren Schulklassen, Gewerkschaftsgruppen, Vereine, Auszubildende, Jugendliche, Einzelpersonen und Teilnehmer*innen internationaler Workcamps an den Erhaltungsarbeiten entlang des Weges und an der Ausgestaltung des Erinnerungsortes beteiligt.

Die am Gedenkweg anfallenden Arbeiten sind praktischer Art und eröffnen Möglichkeiten, sich aktiv und individuell einbringen zu können. Das Projekt befindet sich in der freien Natur und um eine ganzjährige und sichere Begehbarkeit des Weges zu gewährleisten, sind regelmäßige Pflegearbeiten nötig, wie etwa das Freischneiden in den Sommermonaten, die Entfernung von Ästen und morschen Bäumen oder das Reinigen der Entwässerungsgräben. Vorrangig nutzen Jugend-

12 Foto: Christian Molitor.

doi.org/10.35468/6008-11

gruppen, die an der Gedenkstätte Buchenwald an mehrtägigen Seminaren oder den zweiwöchigen Freiwilligenprogrammen teilnehmen, gerne die Option, entlang der einstigen Trasse der Buchenwaldbahn tätig zu werden. Als Alternative zu bisherigen Bildungsangeboten kann nachhaltiges Arbeiten mit Identifikationswert, ausgelöst durch den Wunsch „selbst etwas tun zu wollen", durch den Gedenkweg-Buchenwaldbahn realisiert werden.

Das Projekt versteht sich als Ort der Begegnung und der historisch-politischen Bildung. Im Weimarer Stadtgebiet informieren mehrere Schilder über den Verlauf des Gedenkweges und der ursprünglichen Bahnlinie Weimar-Buchenwald. Die einstige Verbindung zwischen der Stadt und dem KZ-Lager, die zu NS-Zeiten auch von der Weimarer Bevölkerung im regulären Fahrplanbetrieb genutzt wurde, wird auf den Beschilderungen thematisiert und rückt somit ins Bewusstsein der Leser*innen, die dort für einige Augenblicke verweilen. Die Projektgruppe bietet auch Gedenkwanderungen an, die vom Weimarer Hauptbahnhof zum Ettersberg führen, auf denen sich die Teilnehmer*innen auf historische Spurensuche begeben können und angeregt werden, sich gedanklich mit den Schicksalen derjenigen auseinanderzusetzen, die beim Bau der Buchenwaldbahn ums Leben kamen und auf den Gleisen deportiert wurden. Schulklassen und Jugendgruppen erhalten somit Anstöße, über die rassistisch-antisemitischen Denkmuster in der NS-Zeit oder über Ausgrenzungsmechanismen der damaligen Gesellschaftsordnung zu reflektieren und daraus ableitbare, aktuelle gesellschaftspolitische Fragen untereinander zu diskutieren. Die fußläufige Annäherung über den Gedenkweg zum Gelände des ehemaligen KZ-Buchenwald ermöglicht eine erste Auseinandersetzung mit der Geschichte des Ortes und ist hilfreich, sich mit eigenen Gedanken auf den Gedenkstättenbesuch vorzubereiten.

Der Gedenkweg-Buchenwaldbahn leistet als außerschulischer Lernort auch einen Beitrag zu herkömmlichen Bildungskonzepten. Neben Details zu Bau und Funktion der 11 km langen Bahnstrecke, wird Schüler*innen unter anderem verdeutlicht, dass KZ-Lager niemals für sich allein existierten, sondern durch die politischen Gegebenheiten des „Dritten Reiches" erst entstehen konnten und von der NS-Gesellschaft ständig mit Material und Versorgungsgütern beliefert wurden. Anderweitige Themenschwerpunkte wie beispielsweise Rüstungsproduktion, Verschleppung, Zwangsarbeit, KZ-Außenlager oder Mittäterschaft lassen sich bei Begehungen über den Weg aufgreifen. Durch die Wissensvermittlung am historischen Ort kann schulischer Geschichtsunterricht somit sinnvoll ergänzt werden.

doi.org/10.35468/6008-11

Abb. 2: Jugendliche eines Freiwilligen-Workcamps beim Bearbeiten von Gedenksteinen.[13]

Ein wesentlicher Bestandteil der Projektarbeit besteht darin, für einen deportierten jungen Menschen einen individuell gestalteten Gedenkstein anzufertigen. Interessierte können sich an der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Erinnerungsortes beteiligen und biographische Recherchen zu einem bestimmten Namen vornehmen. In der Regel werden mehrere Tage für die Fertigstellung eines Gedenksteins benötigt. Die Bearbeitungsphase ermöglicht eine persönliche Annäherung an Themenbereiche, die auch für die pädagogische Bildungsarbeit an Gedenkstätten von Relevanz sind (die bewusste Auseinandersetzung mit dem Einzelschicksal eines Menschen und dessen Familie; das Nachdenken über Themen wie beispielsweise Verfolgung, Ausgrenzung und Gewalt oder auch Toleranz, Verantwortung und Mitmenschlichkeit). Einige Teilnehmer*innen von Workcamps haben die Möglichkeit genutzt, ihre Gedanken und Gefühle, die sie während des Meißelns eines Kindernamens beschäftigt haben, auf einer Internetseite zu hinterlegen, die über die Homepage der Gedenkstätte Buchenwald zu erreichen ist. Hier ein Beispiel:

13 Foto: Christian Molitor.

doi.org/10.35468/6008-11

> „Der Kontrast zwischen der blühenden Natur, strahlender Sonne und der schmerzvollen Geschichte dieses Ortes. Beim Bearbeiten des Steines verließen mich nicht die widersprüchlichen Gefühle. Ich fragte mich, wer dieser Junge war, dessen Name ich meißle, was brodelte in ihm, als er aus seiner Kindheit, aus seinem Leben mit Gewalt herausgerissen wurde. Das ist am schwierigsten zu verstehen und unmöglich, sich damit zu versöhnen, dass ein Krieg Kinder fortnimmt. Ich glaube, dass der Name von Ewald Anton, wie die Namen anderer Kinder des Krieges, nie vergessen werden sollen." [14]

In Kooperation mit dem Archiv der Gedenkstätte Buchenwald besteht die Option, zu den auf den Gedenksteinen verewigten Namen Recherchen anzustellen und in den Arolsen Archives, die seit einigen Jahren frei zugänglich sind, können online biographische Informationen recherchiert werden. Nicht zu allen Deportierten lassen sich Angaben finden, aber Nachforschungen ergaben in einigen Fällen auch bisher unbekannte Details über die Kinder und deren Familien, die in kurzen Textblöcken online gestellt werden. Die Tätigkeiten am Gedenkweg leisten somit auch einen Beitrag zur historischen Forschung. Sich bewusst auf Spurensuche von Einzel- und Familienschicksalen zu begeben, ermöglicht eine empathische Annäherung an das viel zu kurze Leben der ermordeten jungen Menschen. Sie werden aus der Anonymität einer großen Opfergruppe herausgeholt, Lebenswege können nachgezeichnet werden und manchmal gelingt es sogar, Bildmaterial ausfindig zu machen. Es drängen sich Fragen auf: Wie wohnten diese Kinder? Was haben sie mit ihren Freunden gespielt? Hatten sie Geschwister? Was aßen sie gerne?
Mit der Möglichkeit, sich individuell am Projekt Gedenkweg-Buchenwaldbahn beteiligen zu können, wird ein wichtiger Beitrag zu antirassistischer Bildungsarbeit geleistet. Die Motivation wird gefördert, sich zivilgesellschaftlich zu engagieren und gegen Fremdenfeindlichkeit einzutreten. Vor allem in Zeiten, in denen demokratiegefährdende Äußerungen wieder zum Alltag gehören und rassistische und antisemitische Übergriffe auf Minderheiten von Teilen der bundesdeutschen Gesellschaft sogar befürwortet werden, sind Bildungsangebote mit demokratischer Teilhabe besonders wichtig. Nicht zuletzt wird mit der Erinnerungsarbeit auf dem Ettersberg ein deutliches Zeichen gesetzt, sich gegen die von der AfD geforderte „erinnerungspolitische Wende um 180 Grad" zu positionieren und einer weitverbreiteten „Schlussstrichmentalität" etwas entgegenzusetzen.
Bisher konnten am Gedenkweg 335 Gedenksteine aufgestellt werden. An dem Denkmal für die deportierten Kinder und Jugendlichen, welches sich wandelt und stetig weiterentwickelt, haben bisher hunderte Menschen aus vielen Ländern Europas mitgewirkt. Aktive Annäherung an Geschichte und Gedenken wird realisiert und in Zeiten aussterbender Zeitzeugenschaft weist diese Art der Erinnerungsarbeit eindeutig in die Zukunft.

14 Website verfügbar unter: www.gedenksteine-buchenwaldbahn.de/namen; (Zugriff am 20.08.2021).

doi.org/10.35468/6008-11

Literaturverzeichnis

Greiser, K. (1999). Die Buchenwald-Bahn. In U. Wrede (Hrsg.), *Mohn und Gedächtnis- nach Paul Celan, im Rahmen von „Licht auf Weimar"- die ephemeren Medien.* (S. 27–59). Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag.

Gryglewski, M. (2006). Deportationen. In N. Kampe & W. Kaiser (Hrsg.), *Die Wannsee-Konferenz und der Völkermord an den europäischen Juden. Katalog der ständigen Ausstellung – Haus der Wannsee-Konferenz*. (S. 122–137). Leipzig: Jütte-Messedruck Leipzig GmbH.

Klarsfeld, B. & Klarsfeld S. (2008). *Endstation Auschwitz. Die Deportation deutscher und österreichischer jüdischer Kinder aus Frankreich. Ein Erinnerungsbuch*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Minow, H. R. (2014). *Der Zug der Erinnerung. Die Deutsche Bahn und der Kampf gegen das Vergessen*. Stuttgart: Schmetterling Verlag GmbH.

Molitor, Ch. (2017). Aktives Erinnern auf dem Ettersberg. Zur Geschichte der Bahnlinie Weimar-Buchenwald und das Projekt Gedenkweg-Buchenwaldbahn. *Gerbergasse 18, Thüringer Vierteljahresschrift für Zeitgeschichte und Politik*, *22* (4), 35-40.

Stein, H. (2014). *Konzentrationslager Buchenwald 1937-1945. Begleitband zur ständigen historischen Ausstellung*. Göttingen: Wallstein Verlag.

Wojak, I. (2009). *Fritz Bauer 1903-1968. Eine Biographie.* München: C. H. Beck.

Autorenangaben

Molitor, Christian, M. Sc., Historiker, Publizist, Doktorrand an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fakultät für Biowissenschaften, Institut für Zoologie und Evolutionsbiologie, AG Biologiedidaktik sowie freier Mitarbeiter an der Gedenkstätte Buchenwald.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftsgeschichte zur Geologie und Paläontologie im 19. u. 20. Jhd., Universitätsgeschichte im 19. u. 20. Jhd., Gedenkstättenpädagogik, Geschichte des KZ-Buchenwald.
Kontakt: molitor.weimar@web.de

doi.org/10.35468/6008-11

Steffi von dem Fange und Jonny Thimm

Warum wurde Susanna verhaftet? – Biographiearbeit und Demokratiebildung

1 Zur Lage im Land

Die regelmäßigen Befragungen des von der Thüringer Staatskanzlei finanzierten *Thüringen-Monitors* zeigen auf, dass von 2012 bis 2019 im Durchschnitt „20 Prozent der Thüringer Befragten rechtsextremen Aussagen mindestens überwiegend zustimmten“[1] – also ethnozentrische und neonazistische Aussagen bestätigten. Betrachtet man die Zustimmung zu einzelnen Aspekten gesondert, so ergibt sich, dass „40 Prozent [der Thüringer Befragten] den Aussagen des Ethnozentrismus und neun Prozent den Aussagen zur Erfassung neo-nationalsozialistischer Ideologie“ zustimmten.

Als Beispiel für ethnozentrische Aussagen sind genannt: „Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maße überfremdet“ (Fremdenfeindlichkeit) und „Was unser Land heute braucht, ist ein hartes und energisches Durchsetzen deutscher Interessen gegenüber dem Ausland“.[2] Neonazistische Ideologie ist dem *Thüringen-Monitor* zufolge erkennbar an der Zustimmung zu mehreren Aussagen wie „Die Juden haben einfach etwas Besonderes und Eigentümliches an sich und passen nicht so recht zu uns“[3] (Antisemitismus), „Der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten“[4] (Verharmlosung des Nationalsozialismus) und „Wie in der Natur sollte sich auch in der Gesellschaft immer der Stärkere durchsetzen“[5] (Sozialdarwinismus).

Jede fünfte befragte Person vertritt demnach rechtsextreme Einstellungen, die auf Vorstellungen der Ungleichwertigkeit von Menschen basieren. Das bedeutet auch: Ein Fünftel der Thüringer Befragten steht der Grundlage einer demokratischen Gesellschaft skeptisch bis ablehnend gegenüber – eine Zahl, die alarmiert und zu deren langfristigen Verringerung mit Hilfe von Erinnerungsarbeit wir – der Lernort Weimar e.V. – einen Beitrag zu leisten hoffen. Die Methode, sich dabei

1 M. Koch, D. Michelsen, A. Salheiser: Thüringer Zustände – Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Freistaat Thüringen, Fakten und Analysen 2020, S. 14.
2 Ebenda, S. 13.
3 Ebenda.
4 Ebenda.
5 Ebenda.

doi.org/10.35468/6008-12

auf Lebensgeschichten von Weimarer*innen zu beziehen, die während des Nationalsozialismus entrechtet und verfolgt wurden, bietet sich als Ergänzung zur historisch-politischen Bildung an, wie sie z. B. im Schulunterricht stattfindet. Einige Aspekte sollen hier vorgestellt werden in der Hoffnung, dass das Konzept verstärkt auch an anderen Orten Anwendung findet.

2 Lernort Weimar: Erinnerungsarbeit mit lokalem Bezug

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF), die rassistisch und antisemitisch begründet wird, zeigt sich im alltäglichen Miteinander und hinterlässt ihre Spuren in allen gesellschaftlichen Bereichen – wie z. B. bei der Verteilung von Einkommen und Vermögen, der Wohnsituation, der psychosozialen Situation usw.
Rassismus und Antisemitismus haben die deutsche Gesellschaft geprägt, und als eine Methode der Bewusstmachung entsprechender Ressentiments sehen wir die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, die zu einer Reflexion der gegenwärtigen Situation anregen kann.[6] Sie bietet darüber hinaus auch Erklärungen für heutige Lebensumstände und politische und gesellschaftliche Vorgänge, Verhaltensmuster und Vorurteile.
An dieser Stelle – wo der Blick auf das Gestern die Beschäftigung mit der Gegenwart fördern kann – setzt die Arbeit des gemeinnützigen Vereins Lernort Weimar ein.
Der 2018 gegründete Verein bietet historisch-politische Bildung an und knüpft an eine Arbeit an, die von einigen seiner Mitglieder seit Ende der neunziger Jahre – zu großen Teilen ehrenamtlich – geleistet wurde.
Der Schwerpunkt der Vereinsarbeit liegt in der Erforschung und Vermittlung der Weimarer Stadtgeschichte mit besonderem Augenmerk auf die Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus. Die Vereinsmitglieder – Kultur- und Religionswissenschaftler*innen, Sozialpädagog*innen, Philosoph*innen, Lehrende und Historiker*innen – bieten unter anderem Stadtrundgänge und -erkundungen an, führen Workshops an Schulen durch und veröffentlichen regelmäßig ihre Rechercheergebnisse. Diese werden genutzt, um mit Schülerinnen und Schülern, pädagogisch arbeitenden Menschen, interessierten Weimarer Bürger*innen und Gästen der Stadt Weimar über deren Geschichte ins Gespräch zu kommen und Reflexionen anzustoßen über die Gründe für und die Folgen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

6 Vgl. dazu auch die „Jenaer Erklärung" gegen Rassismus von 2019. M. S. Fischer et al.: Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung; M. S. Fischer et al.: Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen.

doi.org/10.35468/6008-12

Die Verlegung von Stolpersteinen seit 2007 führt zu einer besonderen Ausrichtung der Vereinstätigkeiten, bei der die Erarbeitung von Biographien eine zentrale Rolle spielt. Unser lokalhistorischer und biographiebezogener Ansatz profitiert davon, dass Weimar als kulturell und politisch hochsymbolischer Ort in verdichtetem Maße ideengeschichtliche Entwicklungen, philosophische Anschauungen, politische Konflikte und ihre Auswirkungen auf den Alltag und die Lebenswirklichkeit der Menschen vor Augen führt.
Doch bevor wir näher auf unsere Vereinsarbeit eingehen, sei das Kunstprojekt „Stolpersteine" kurz vorgestellt.

3 Mit dem Kopf und mit dem Herzen stolpern

Gunter Demnig verlegt Stolpersteine seit inzwischen über 25 Jahren. Zu Beginn brachte er die kleinen quadratischen Messingplatten, auf denen Lebensdaten von Opfern des Nationalsozialismus eingraviert sind, ohne Genehmigung ins Pflaster ein. Sie erinnern an Menschen, die an den Verlegeorten gewohnt oder gearbeitet haben, bevor sie gezwungen wurden zu fliehen, in Ghettohäuser zu ziehen, bevor sie deportiert und/oder ermordet wurden. Gunter Demnig zufolge sollen an diesen Stellen „die Menschen mit dem Kopf und mit dem Herzen stolpern".
Anlass, dieses Projekt zu ersinnen, war der 50. Jahrestag des „Auschwitz-Erlasses" von Heinrich Himmler, der 1942 zur Deportation von 1 000 Sinti*zze und Rom*nja von Köln ins Konzentrationslager Auschwitz führte.
Aus ein paar illegal ins Kölner und Berliner Pflaster verlegten Gedenktafeln ist inzwischen das größte dezentrale Mahnmal Europas geworden, mit mehr als 75 000 Steinen in 26 Ländern. Jeder einzelne informiert über einen Namen, ein Geburts- und ein Todesjahr, eventuell auch Stationen der Unterdrückung und Misshandlung – wie die Einweisung in eine „Heilanstalt" (die unter den Nazis häufig als Tötungsanstalten dienten) oder die Deportation in ein Konzentrationslager. Die Herstellung und Verlegung der Stolpersteine wird durch Patenschaften finanziert: Die Kosten von zurzeit 120 Euro sind für viele erschwinglich, so dass keine Finanzierung durch eventuell sogar mehrere Sponsoren wie bspw. bei den Erfurter „DenkNadeln" nötig ist.[7]
Die Organisation der Verlegung haben an den meisten Orten Initiativen von Ehrenamtlichen übernommen. Für die Reinigung der Messingplatten, die nach einer gewissen Zeit dunkel anlaufen, finden sich „Putzpat*innen". Die geringen Kosten und die Möglichkeit, sich mittels einer Putzpatenschaft oder Hilfe bei der Verlegungsorganisation zu beteiligen, stellen sicher, dass viele Interessierte eingebunden werden können – und das Gedenken von vielen getragen wird.

7 Vgl. www.erfurt-lese.de/index.php?article_id=328.

doi.org/10.35468/6008-12

Die Stolpersteine im öffentlichen Raum rufen die Erinnerung an die Entrechtung und Verfolgung während des Nationalsozialismus an jenen Orten hervor, an denen sie geschahen, und ergänzen so die Angebote z. B. der Gedenkstätten. In ihrer schieren Menge von bisher 75 000 und potentiell Abermillionen Stolpersteinen für die Opfer des Nationalsozialismus lassen sie auf besondere Weise erkennen, dass das Ausmaß der Verfolgung jede Fassbarkeit übersteigt – da eben jeder Stolperstein für ein Leben statt nur für eine Zahl steht.
Die kleinen Gedenkplatten verfügen aber auch noch über ein weiteres Potential, das mit Hilfe von Fragen und Gesprächen ausgeschöpft werden kann: Sie weisen auf die immateriellen Spuren hin, die die Ereignisse hinterlassen haben – hier, vor der eigenen Tür und bei den Menschen, die den Ort prägen und von ihm geprägt werden. Ein Beispiel hierfür ist die Auslöschung der jüdischen Gemeinde Weimars in den vierziger Jahren – eine Lücke, die noch heute besteht.

4 Biographiearbeit anhand der Stolpersteine

In Weimar erinnern im Sommer 2022 insgesamt 54 Stolpersteine an 26 Orten an Menschen, die ihren letzten freiwillig gewählten Wohn- oder Arbeitsort in dieser Stadt hatten.
Zu den meisten dieser Menschen konnten die Vereinsmitglieder und Stolpersteinpatinnen Informationen recherchieren, die die Angaben auf den Steinen ergänzen. Zu nahezu jeder Biographie ist ein Text entstanden, der auf der Webseite *lernort-weimar.de* abrufbar ist, einige Beiträge sind zudem in der Lokalausgabe der *Thüringer Allgemeine* erschienen. Auch steht eine Wanderausstellung zu den Weimarer Stolpersteinen zur Verfügung. Darüber hinaus sind einige der Biographien in den Prototypen der Reihe „Stolperstein-Geschichten" des Weimarer Eckhaus-Verlags nachzulesen, ergänzt durch eine Einführung in die Ideologie der NS-Volksgemeinschaft und ihre Folgen sowie einen kurzen Abriss der politischen Weichenstellung hin zur Verfolgung und Ermordung der aus der nationalsozialistischen „Volksgemeinschaft" Ausgeschlossenen. Das Buch wurde kostenfrei in Klassensätzen an den Weimarer Schulen verteilt und kann im Unterricht genutzt werden.
Die grundlegenden Recherchen zu Weimarer Stolpersteinen werden hauptsächlich durch die Vereinsmitglieder geleistet – beraten und unterstützt von Historiker*innen –, aber auch Patinnen und Paten sowie Schüler*innengruppen haben schon zu einzelnen Biographien geforscht oder weiterrecherchiert. Leider sind nur selten noch Zeitzeug*innen oder Angehörige bzw. Nachfahr*innen ausfindig zu machen. Glücklicherweise können wir uns bei der Arbeit unter anderem auf die Sammlung von Erika Schmidt und Dr. Harry Stein, dem Kustos der Gedenkstätte Buchenwald, stützen, welche auch Zeitzeug*innengespräche und Erinnerungsberichte umfasst.

doi.org/10.35468/6008-12

Die recherchierten biographischen Daten werden mit Hintergrundinformationen zur politischen Situation und eventuell überlieferten Erinnerungen und Berichten zu einer biographischen Skizze verknüpft, die oft vage bleiben muss und dies auch thematisiert. Diese Rechercheergebnisse und Biographietexte stellen die Basis für Projekte zu einzelnen Themenbereichen dar, wie z. B. die Ausgrenzung jüdischer Menschen in Weimar oder die hiesige Umsetzung der Vorgaben nationalsozialistischer „Rassenhygiene". So sind zur „Rassenhygiene" in Weimar inzwischen ein Audio-Rundgang, eine biographische Ausarbeitung und eine Online-Diskussion im Netz verfügbar und stellen eine erste Anlaufstelle für die ortsbezogene Beschäftigung mit dem Thema dar.
Auch der erste und bisher einzige Rundgang zur Geschichte des jüdischen Lebens in Weimar wurde von Mitgliedern des Vereins erarbeitet und durchgeführt.
Wir können bei unserer Arbeit immer wieder feststellen, dass ortsbezogene Biographiearbeit Geschichte fassbarer und eindrücklicher macht und eine sinnvolle Ergänzung zu Methoden sein kann, die stärker auf die Vermittlung von Kenntnissen wichtiger Daten und politisch folgenreicher Ereignisse abzielen. Die Beschäftigung mit der Biographie eines Verfolgten stellt eine Möglichkeit dar, aus „Opfern" wieder Individuen werden zu lassen und bewusst zu machen, dass hinter den abstrakten Zahlen Menschen stehen. Die Erforschung der Lebenswege der Bewohner*innen und der Geschichte der eigenen Straße, der eigenen Stadt fördert die Fähigkeit zur Empathie. Diese wiederum sehen wir als eine Voraussetzung für den respektvollen Umgang mit anderen Menschen.

5 Biographiearbeit an Schulen

Im Laufe der Jahre haben wir zu mehr als zwanzig Familien und Personen recherchiert und – teils sehr detaillierte – biographische Texte erstellt. Die Texte geben einen Einblick in verschiedene Themengebiete, die sich rund um die nationalsozialistische Ideologie der „Volksgemeinschaft" auffächern: wirtschaftliche, soziale, kulturelle Ausgrenzung; politische Verfolgung; Kriegsjustiz; Eugenik und „Rassenhygiene"; Flucht; Deportation; die Shoah etc.
Zu einigen dieser Themen konnten wir mit Weimarer Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 9 und 12 an verschiedenen Schulen arbeiten. Bisher sind hauptsächlich Gymnasien auf unser Angebot eingegangen, doch ist das Konzept auch für Realschulen geeignet. Es soll im Folgenden vorgestellt werden.
Dem sei vorangestellt, dass Biographiearbeit nur eine Ergänzung sein kann und ihre Einbettung in einem klar strukturierten Rahmen nötig ist – einem Rahmen, der geschichtliche Daten und Entwicklungen liefert und die Einordnung der einzelnen Lebenswege in ein Gesamtbild erlaubt. In Teilen erfüllen unsere Materialien diese Funktion, doch können sie eine entsprechende schulische oder außerschulische Vorbereitung nicht ersetzen.

doi.org/10.35468/6008-12

Im Rahmen des Geschichtsunterrichts und von Projekttagen hatten wir 2019 – vor dem Ausbruch der Corona-Pandemie – die Möglichkeit, vier Klassen bei ihrer Arbeit an einem jeweils eigenen, biographiebezogenen Stadtrundgang zu begleiten. Die thematische Vorbereitung im Unterricht war unterschiedlich intensiv, meist jedoch wussten die Jugendlichen schon recht viel über die NS-Zeit. In einer Bilderrunde, bei der Fotografien von Weimar während des Nationalsozialismus wie auch von thematisch passenden Objekten, Gebäuden und Personen gezeigt wurden, konnten der jeweilige Wissensstand eingeschätzt und die Jugendlichen auf das Thema vorbereitet werden.

Einer Vorstellung des Workshop-Ablaufs und des Ziels folgte die Einteilung in Arbeitsgruppen: Jede Gruppe bekam eine Rundgangsstation zugewiesen und konnte in den nächsten Stunden eigenständig eine Vorstellung der damit verbundenen Ereignisse und Lebenswege entwickeln. Unsere Mappen mit umfangreichen Arbeitsmaterialien wie Bildern, Berichten von Zeitzeug*innen, Hintergrundinformationen und Biographietexten boten eine Grundlage für ihre Ausarbeitungen; zwei Vereinsmitglieder und ein Lehrer bzw. eine Lehrerin unterstützten, wo Fragen oder Unklarheiten auftauchten.

Resultat und Höhepunkt der Workshops waren die Stadtrundgänge, bei denen jede Gruppe den jeweils anderen ihre Station präsentierte. Eine Variation der Aufgabenstellung hat zu besonders eindrücklichen Ergebnissen geführt – die Aufforderung an die Gruppen, über ihre Stationen auf kreative Weise zu informieren, führte z. B. zu kurzen, improvisierten szenischen Vorstellungen wie der folgenden: Vor einem Gebäude, das in den vierziger Jahren als „Judenhaus", d. h. als Ghettohaus für die jüdischen Bewohner*innen Weimars genutzt wurde, haben die Schülerinnen und Schüler ein Standbild erstellt, das nach und nach aufgelöst wurde: Jede Person stand mit einem großen Pfeil im Arm für ein bestimmtes, mit einer Himmelsrichtung verbundenes Ereignis und erläuterte dies, wenn sie an der Reihe war. Nach der Auswanderung des siebzehnjährigen Joachim Appel im Frühjahr 1938 in die USA (Pfeil nach Westen) wurde die Verschleppung seines Vaters in das Konzentrationslager Buchenwald (Pfeil in Richtung Buchenwald) während der Novemberpogrome geschildert. Alle Bewohnerinnen und Bewohner des Ghettohauses haben nach und nach das Haus verlassen müssen, alle Pfeile wurden aufgelöst: Joachims Mutter Susanna wurde wegen des unerlaubten Besitzes einiger Eier in das Zwangsarbeitshaus Breitenau (Pfeil in Richtung Kassel) eingewiesen, ihr Nachbar Martin Wolff, der wegen Fahrradfahrens von der Gestapo verhaftet wurde, starb in der Tötungsanstalt Bernburg (Pfeil in Richtung Norden), seine Frau und Kinder sind in das Konzentrationslager Belzyce deportiert worden (Pfeil nach Osten), die ältesten Bewohner*innen wurden als letzte deportiert (Pfeil in Richtung Theresienstadt).

Eine so kreative Umsetzung der Aufgabe ist allerdings nicht in jeder Klasse zu leisten. Doch kann festgehalten werden, dass die Auseinandersetzung damit, wie

doi.org/10.35468/6008-12

Ausgrenzung funktioniert, umso intensiver und nachhaltiger ist, je freier und eigenständiger sich die Jugendlichen mit eigenen Ideen einbringen können.
Was die Arbeit und die Stadtrundgänge vermuten ließen, bestätigten die Evaluationen mit guten Rückmeldungen zu den Workshops. Insbesondere merkten die Schülerinnen und Schüler positiv an:

- dass sie sich ausgiebig und ohne Unterbrechungen auf ein Thema konzentrieren konnten (im Rahmen der Projekttage);
- dass sie das Projekt Stolpersteine und die Bedeutung der kleinen Messingquader kennenlernen konnten;
- dass sie nun zu einzelnen Gebäuden und Plätzen ihrer Stadt Lebensgeschichten kennen;
- dass sie ihre Stadt neu wahrnehmen und
- einen persönlichen Bezug zu ihrer Geschichte haben.

Interessant ist auch die folgende Rückmeldung: Da die geschichtlichen Ereignisse und Abläufe im Unterricht komprimiert vorgestellt werden, fallen die einzelnen Schritte der Entrechtung und Verfolgung, welche sich während der NS-Herrschaft über Jahre zogen, bei der Vermittlung zu stark in eins. Erst durch die Beschäftigung mit den Biographien, die Prozesse sichtbar machen, ist den Jugendlichen bewusst geworden, dass sich die Verfolgung und Vernichtung all jener, die nicht zur „Volksgemeinschaft" zählten, über einen längeren Zeitraum erstreckte. Eine Frage wie jene, warum denn nicht „alle" „gleich" ausgewandert seien, stellt sich dann nicht mehr, weil die „vom Ende her" denkende Betrachter*innenposition verlassen wurde. Die einzelnen Lebenswege mit ihren Phasen des Unglaubens, Zögerns, der Lähmung, aber auch der eiligen Fluchtversuche kennenzulernen, begünstigt eine differenziertere Betrachtungsweise.
Drei Rückmeldungen seien abschließend genannt, welche die Vorteile der ortsbezogenen Biographiearbeit klar herausstellen:

> „… Ich finde es vor allem sehr gut, dass wir, die heutige Jugend, auf diese interessante und abwechslungsreiche Weise zu diesem Thema informiert und dazu aufgerufen werden, [uns] mit diesen Themen auseinanderzusetzen. Damit so etwas Tragisches nicht noch mal passiert!"

> „Gerade heute vergessen die Menschen, was damals passiert ist. Es wird halt einfach zu irgendeiner Vergangenheit, halt 'damals'. Dabei gibt es noch Menschen, die in dieser schrecklichen Zeit leben mussten, und trotzdem wird das Thema immer mehr verdrängt. Alles wirkt total harmlos. Man versteht es erst, wenn man die Fotos der Leichen in Buchenwald sieht. Doch das sind nur tote Körper, keine Individuen mehr. Deshalb bin ich sehr dankbar für den erweiternden Workshop, der das Ganze von einer menschlichen Seite zeigt."

doi.org/10.35468/6008-12

> „[…] Ich glaube, dass es wichtig ist, solche krassen Hintergründe und Leben weiter zu erzählen, denn viele werden dann ganz anders durch Weimar gehen und auch ich werde jedesmal an die Geschichte der Leute denken, wenn ich vor so einem Stolperstein stehe. Außerdem glaube ich, dass durch das Weitererzählen der Geschichten verhindert wird, dass so etwas wie zur Zeit des NS […] noch einmal passiert."

Letzteres wird sehr häufig in den Rückmeldungen genannt: Die Beschäftigung mit diesem Thema sei wichtig, weil sich Ähnliches nicht noch einmal ereignen dürfe. Die Jugendlichen teilen unsere Ansicht, dass Erinnerungsarbeit dazu beiträgt, mit aktuellen Konflikten umgehen zu können.

6 „Und was hat das mit mir zu tun?"

… ist eine Frage, die uns allerdings ebenso begegnet. Diesem Gedanken soll hier noch ein wenig Raum gegeben werden: Wie können Verbindungslinien zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart gezogen werden? Diese „Verbindungslinien" können Ähnlichkeiten herausstellen, aber auch zeigen, welche Orientierungsmarken und Werkzeuge uns heute zur Verfügung stehen, um besser damit umzugehen. Eine Parallele zwischen vergangenen und gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Konflikten kann beispielsweise anhand von Ideologien, die ein höherwertiges „Wir" und einen geringerwertigen „Anderen" annehmen, verdeutlicht werden. Das diktatorisch-repressive System des Nationalsozialismus förderte stets Ungleichwertungen von Menschen, um den vermeintlich „Anderen" ausschließen zu können. Diese Methode wird auch heute von rechtsextremen Politiker*innen und Parteien genutzt. Um sich den Ängsten, aber auch den Machtansprüchen, die zur Ablehnung von Vielfalt und zur Vermeidung von Differenzierungen führen, entgegenstellen zu können, braucht es Reflexion und die schon erwähnte Empathie – Fähigkeiten, die geübt werden können.
Um der vielbeschworenen Politikverdrossenheit wiederum vorzubeugen, die unter anderem aus einem Gefühl der Ohnmacht hervorgehen kann und die paradoxerweise den Aufschwung des Populismus und damit die reale Machtlosigkeit des Einzelnen begünstigt, können ihr die Möglichkeiten demokratischer Teilhabe gegenübergestellt werden. Deren Wert führen die Biographien, die wir mit den Schulklassen und den Gästen unserer Rundgänge erforschen und präsentieren, vor Augen. Die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur und ihren Auswirkungen auf das Leben von Weimarer Bürger*innen erinnert daran, was Demokratie mit ihrer Vielfalt und ihren Partizipationsmöglichkeiten für eine an den Menschenrechten orientierte Gesellschaft bedeutet: Erst eine demokratische Kultur kann der Gleichwertigkeit und Würde aller Menschen gerecht werden.
Durch die Diskussion der Ereignisse in der NS-Zeit gerät in den Blick, was uns auch heute – wieder – beschäftigt: Flüchtlingsbewegungen; eine zunehmende

doi.org/10.35468/6008-12

Verbreitung antisemitischer und rassistischer Überzeugungen; der Aufschwung rechtsextremer Parteien und populistischer Methoden in der Politik. Sind diese Parallelen – bei aller Differenz der Umstände – offengelegt, kann sich klarer und bewusster in aktuellen gesellschaftspolitischen Debatten positioniert werden.

Mit der „Orientierung an den Menschenrechten" ist im vorangehenden Absatz ein Begriff gefallen, dem in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zukommt. Infolge der „Akte der Barbarei" haben die Vereinten Nationen 1948 deklariert: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren."[8] Die Menschenrechtserklärung ist das Eingeständnis der Weltgemeinschaft, dass eine Politik und Ideologie der Ungleichwertigkeit dem friedlichen Zusammenleben der Menschen entgegensteht und stattdessen nur zu Krieg und Gewalt führt. Diesen Konsens gilt es im Blick zu behalten, wenn wir uns heute mit politischen und gesellschaftlichen Fragen beschäftigen. Hierzu zwei Beispiele:

Susanna Appel wurde verhaftet, weil sie als Jüdin keine Eier hätte besitzen dürfen. Sie durfte auch nur zu bestimmten Zeiten in ausgewählten Geschäften einkaufen, auf ihren Lebensmittelmarken war ein „J" aufgedruckt. Die Workshop- und Rundgangs-Teilnehmer*innen reagieren hierauf in aller Regel mit Empörung. Zugleich erhalten heute Asylbewerber*innen in einigen Bundesländern kein Geld für ihre Lebensmittel, sondern Wertgutscheine, die nur in bestimmten Einkaufsmärkten einlösbar sind. Ihre Einkaufswege sind vorbestimmt, die Auswahl an Lebensmitteln durch die Beschränkung auf bestimmte Märkte begrenzt.

Im Jahr 1924 haben sich die Konservativen nach der Landtagswahl für eine Tolerierung durch die völkische Rechte entschieden und sich in ihrer Regierungsarbeit somit abhängig von ihr gemacht. Von nun an war Thüringen ein Vorreiter in Sachen rechter Politik, schon 1930 stellte die NSDAP ihren ersten Minister in einer Thüringer Landesregierung. Gegenwärtig wird gestritten, inwiefern die Konservativen und Marktliberalen mit den Stimmen der AfD – einer in Thüringen von einem Faschisten geführten Partei – rechnen dürfen, um einer Koalition aus Linken, Grünen und SPD die Regierungsmacht zu nehmen.

Auf welcher Grundlage werden die Lebensmittelgutscheine an Asylbewerber*innen ausgeteilt, und auf welche Argumente beruft sich die Kritik daran? Und was ist das Problem dabei, wenn eine Minderheitsregierung auf die Unterstützung einer Partei angewiesen ist, die von einem Faschisten geführt wird? Dem politisch-ethischen Grundkonsens der Menschenrechte ein größeres Gewicht beizulegen ist nicht nur in diesen Debatten angebracht, Menschenrechtsbildung ist darüber hinaus eine notwendige Voraussetzung für die Stärkung einer demokratischen Gesellschaft. Daher muss die Erklärung der Menschenrechte in all ihren Möglichkeiten und Konsequenzen in die Demokratiebildung einbezogen werden.

8 Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, S. 2.

doi.org/10.35468/6008-12

Literaturverzeichnis

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J., Richter, S. (2019). Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. *Biologie in unserer Zeit* 49 (6), S. 399–402.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J., Richter, S. (2020). Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. *Zoologie 2020 – Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft,* S. 7–32.

Koch, M., Michelsen, D., Salheiser, A. (2020). Die regionale Verbreitung rechtsextremer und antidemokratischer Einstellungen in Thüringen. In Ezra, Mobit, KomRex, IDZ (Hrsg.), *Thüringer Zustände – Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Freistaat Thüringen, Fakten und Analysen 2020* (S. 11–22). Verfügbar unter: https://www.idz-jena.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Thueringer_Zustaende_2020_web.pdf (Zugriff am 30. Juli 2021).

Vereinte Nationen (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.* Online unter: https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf

Weitere Informationen:

lernort-weimar.de

Autor*innenangaben

von dem Fange, Steffi, M.A. phil.,
leistet Textarbeit (Lektorat, Korrektorat, Redaktion, Übersetzung) und organisiert Bildungsveranstaltungen, konzipiert und realisiert Projekte zur Geschichte des Nationalsozialismus in Weimar seit 2008.
Kontakt: svdf@posteo.de

Thimm, Jonny, Sozialpädagoge (soz.päd.grad),
im Bereich der historisch-politischen Jugend- und Erwachsenenbildung tätig, leitet seit 2000 Projekte, Seminare, Veranstaltungen zur Geschichte des Nationalsozialismus in Weimar.
Kontakt: kontakt@lernort-weimar.de

doi.org/10.35468/6008-12

Annegret Harendt

„Eine Welt ohne Hass. Das wäre ein Traum…“

Das Pestalozzi-Gymnasium Stadtroda belebt Schullabel „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“

Das Johann-Heinrich-Pestalozzi-Gymnasium Stadtroda (JHP) feierte im Schuljahr 2021/22 sein 30-jähriges Bestehen als Gymnasium. Bereits vor 20 Jahren, im Jahr 2001, erfolgte die Titelverleihung als „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“. 86 % aller damaligen Schüler*innen und Lehrer*innen unterzeichneten die Selbstverpflichtung der Initiative. Das Gymnasium war zu dieser Zeit erst die dritte Schule von mittlerweile 64 in Thüringen, der die Anerkennung als Courage-Schule zuteil wurde.[1] Deutschlandweit gibt es aktuell über 3500 Schulen, die diesen Titel führen. Courage-Schulen verpflichten sich innerhalb der Schulgemeinschaft auf ein diskriminierungssensibles Miteinander.[2] Das Pestalozzi-Gymnasium blickt auf zwei Jahrzehnte demokratiefördernde Bildung zurück, die kontinuierlich und vielfältig über zahlreiche Aktionen, Projektwochen, Exkursionen, Zeitzeug*innen-Gespräche oder Ausstellungen initiiert wurde. Das Praxisbeispiel zeichnet am Beispiel einer Unterrichtseinheit in Klasse 8 nach, wie am Pestalozzi-Gymnasium in Stadtroda aktuell der Versuch unternommen wird, das Schullabel zu beleben. Das Lernfeld mit dem Thema „Schule ohne Rassismus!? Schule mit Courage!?“ wurde im Rahmen des Deutschunterrichts im Herbst 2021 mit zwölf Unterrichtsstunden durchgeführt.

Der Artikel beleuchtet den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung und formuliert die Ziele der Unterrichtseinheit (Absatz I), er beschreibt, erläutert und reflektiert den unterrichtlichen Verlauf (Absatz II) und gibt abschließend einen Ausblick auf sich an die Unterrichtseinheit anschließende Aktivitäten und Aktionen, mit denen langfristig dem Schullabel Relevanz und Kontinuität verliehen werden kann (Absatz III).

1 Vgl. K. Ilmer: Telefongespräch zum JHP-Gymnasium Stadtroda als Courage-Schule mit Konstanze Ilmer.

2 Vgl. SoR.SmC: Courage-Schulen. Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage.; SoR. SmC: Rassismus. Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage.

doi.org/10.35468/6008-13

1 Ausgangspunkt und Ziele

Das markante schwarz-weiße Logo mit dem Slogan „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ befindet sich gut sichtbar auf der Schul-Website des Gymnasiums, es ziert das Deckblatt des aktuellen und von Schüler*innen des Gymnasiums gestalteten Schulplaners und es hängt in gerahmter Form auf einem Informationsposter im Erdgeschoss des Hauptgebäudes. Zu den (halb-)jährlichen Schulmeetings bezieht sich die Schulleitung in verbaler Form auf das Gymnasium als Courage-Schule, wenn Aktionen bzw. Preisträger*innen von Demokratie-Wettbewerben vor der gesamten Schulgemeinschaft ausgezeichnet werden. Rückblickend fanden in den vergangenen 20 Jahren (und darüber hinaus zurück bis ins Jahr 1999) explizit demokratiefördernde Projekte und Veranstaltungen wie Ausstellungen, (Zeitzeug*innen-)Gespräche, Workshops oder Exkursionen statt. Erwähnt seien die Projekttage zu „30 Jahre Mauerfall und Wiedervereinigung“ (2019), „Flucht und Asyl“ (2016), „Licht und Schatten“ (2015), „Diskriminierung und Mobbing“ (2013) oder „Die Menschenwürde ist unantastbar“ (2004), die allesamt Vorurteile, Ausgrenzung sowie couragiertes Handeln im Fokus hatten. Zu nennen sind darüber hinaus jährlich stattfindende Fortbildungen der Schüler*innen-Vertretung zu demokratischer Mitbestimmung oder zu Streitschlichtung und Mediation.

Trotz dieser kontinuierlichen Auseinandersetzung entstand bei mir in den vergangenen vier Jahren, in denen ich als Lehrerin am Pestalozzi-Gymnasium tätig bin, nicht der Eindruck, dass das Label aktiv gelebt wird oder sich sichtbar an verschiedenen Stellen im Schulalltag oder über das oben genannte punktuelle Engagement innerhalb der Schulgemeinschaft hinaus wiederfindet. Meine Schüler*innen der 8. Klasse bestätigten diesen Eindruck: Sie wussten nicht, dass mit dem Titel „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ eine Selbstverpflichtung verbunden ist, auch waren ihnen keine konkreten antidiskriminierenden Aktionen bekannt. Deswegen – und wegen der generellen Bedeutsamkeit des Themas – rückt die Unterrichtseinheit im Fach Deutsch das Thema „Schule ohne Rassismus“ in den Blick, um mit *einer* Lerngruppe beginnend, dem Anliegen der Initiative gerechter zu werden. Ausgangspunkt der Auseinandersetzung ist folglich die Frage, wie wir als Courage-Schule innerhalb unserer Schulgemeinschaft ein Bewusstsein schaffen und etablieren können, dass ein diskriminierungssensibles Miteinander nicht nur über das Label formuliert, sondern im alltäglichen Miteinander bewusst lebt und ausfechtet. Zum Ausgangspunkt werden folglich jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler der Klasse 8-1. Diese Klasse begleite ich seit vier Jahren als Klassenlehrerin und unterrichte sie in Deutsch (und Geografie). Wir kennen uns folglich sehr gut und lernen gemeinsam auf der Grundlage einer vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehung. Ziel ist es, das Thema „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ ausgehend von den individuellen Schüler*innen-Ideen, Zu-

doi.org/10.35468/6008-13

gängen und realisierten Teilprojekten in den außerunterrichtlichen Bereich und damit in die Schulgemeinschaft als Ganzes zu überführen, um der Maxime eines demokratieorientierten, toleranten und diskriminierungsbewussten Miteinanders an unserem Gymnasium mehr Sichtbarkeit, Erlebbarkeit und Wirkkraft zu verleihen.

Konkreter unterrichtlicher Ausgangspunkt der Beschäftigung war die Behandlung der Kurzgeschichte „Spaghetti für zwei“ von Frederica de Cesco aus dem Jahr 1986.[3] Die Hauptthemen dieser Erzählung sind Rassismus bzw. Missverständnisse, die aufgrund von Vorurteilen gegenüber Menschen bestehen können, die anders aussehen als die Mehrheitsgesellschaft. Die Erzählung verdeutlicht, wie verbreitet Rassismus als Alltagsphänomen ist bzw. wie stark Vorurteile gegenüber anderen unserem Denken immanent sind. „Spaghetti für zwei“ lädt die Schüler*innen dazu ein, über eigene Denkmuster und vorhandene Vorurteile nachzudenken. Darüber hinaus vermittelt die Kurzgeschichte eine positive und hoffnungsvolle Sicht, da sich zwischen den Protagonisten der Erzählung am Ende trotz aller Vorurteile eine beginnende Freundschaft andeutet. Die literarische Auseinandersetzung mit dieser immer noch aktuellen Kurzgeschichte ermöglicht bzw. erfordert konsequenterweise eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem gesellschaftspolitischen Thema. Die Behandlung von „Spaghetti für zwei“ setzte ich bewusst an den Beginn des achten Schuljahres: Zum einen knüpft es an das in Klasse 7 eingeführte literarische Genre Kurzgeschichte an und wiederholt und vertieft textsortenspezifisches Fachwissen. Zum anderen war es mein Ansinnen, die literarisch vermittelte Botschaft aufzugreifen und gemeinsam mit den Schüler*innen auf deren eigene Lebens- und Alltagswirklichkeit zu beziehen und vor dem Hintergrund des existierenden Schul-Labels zu problematisieren. Da die Schüler*innen aus Klassenstufe 7 fundiertes Wissen zu den Themen Mobbing und Vorurteile mitbrachten, gelang es hervorragend, Rassismus als besprechungswürdiges und -nötiges Thema zu erkennen und die Schüler*innen für die persönliche Auseinandersetzung zu motivieren. Damit nimmt die Unterrichtsreihe den Präventionsansatz der Initiative „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ ernst,[4] der die Schüler*innen zum einen für ihre eigenen Rechte und die Menschenwürde als Grundrecht aller Menschen aufschließt sowie zum anderen zu Empathie, Engagement und Haltung gegenüber Ungerechtigkeiten anderer sowie dem Eintreten für die Rechte anderer ermuntert.[5] Weiter heißt es: „Die Schule ist der geeignete Ort, um demokratische Werte, soziale Verantwortung und Zivilcourage zu fördern und Ideologien der Ungleichwertigkeit präventiv und dauerhaft wirksam entgegenzuwirken“.[6]

3 Vgl. Deutsch Ideen. Arbeitsheft Klasse 7, S. 26–29.
4 Vgl. S. Kleff: Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage.
5 Vgl. KMK: Menschenrechtsbildung in der Schule, S. 5.
6 S. Kleff: Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage, S. 1f.

doi.org/10.35468/6008-13

Die Einbettung der Reihe in das Fach Deutsch begründet sich somit formell über den Anschluss an den Erwerb textsortenspezifischen Fachwissens, ist aber de facto grundsätzlicher Natur, nämlich Rassismus als Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in dem Umfang und der Intensität zu behandeln, die für die nötige Verständnistiefe und Nachhaltigkeit des Themas erforderlich ist. Als zentrales Menschenrechtsthema verpflichtet es sogar alle Lehrer*innen aller Schulen dazu, dies zu tun: „Es ist eine Aufgabe der Schule, zu einer menschenrechtssensiblen und -fördernden Haltung zu erziehen, das erforderliche Wissen und geeignete Urteils-, Handlungs- und Gestaltungskompetenzen zu vermitteln sowie zu offenem und aktivem Engagement zu ermutigen".[7] Dies ist umso relevanter, als dass die überwiegende Mehrheit der Schüler*innen durch das Aufwachsen im ländlichen Saale-Holzland-Kreis wenig Kontaktmöglichkeiten zu Menschen internationaler Herkunft oder zu differenten kulturellen Lebensweisen haben und persönlich bisher keine Diskriminierung aufgrund ihrer Hautfarbe, Religion oder Herkunft erfahren haben.

2 Durchführung: Arbeit an den Teilprojekten und Reflexionen

Vorüberlegungen zur Unterrichtseinheit

Die Konzeption der Unterrichtseinheit folgt dem geläufigen Muster von Einstieg, Kern-Arbeitsphase (Erarbeitung), (Zwischen-)Präsentation (Sicherung) sowie Feedback und Reflexion. Als Lehrerin und Lernbegleiterin muss ich die Lernziele, Inhalte und Erwartungen klar benennen, Lern- und Leistungsräume trennen, das Vorgehen und die Materialzugänge mit den Schüler*innen besprechen, die Leistungsanforderungen individuell erreichbar gestalten, Arbeitsprozesse sinnvoll steuern und unterstützen sowie Zeit für individuelle Tempi geben.[8] Die Schüler*innen unterdessen begeben sich in zirkulär stattfindende Denk- und Lernprozesse: Sie informieren sich und eignen sich Wissen an, sie stellen Fragen, Nachfragen und hinterfragen das erworbene Sachwissen, sie vollziehen nach und akzeptieren es, wenn offene Fragen bleiben. Sie adaptieren Lernzuwächse und beziehen sie in reflektierter Weise auf ihre eigene Lebenswirklichkeit. Sie kooperieren und kollaborieren in kleinen Gruppen, sie präsentieren ihre Ergebnisse und geben und nehmen Feedback.

Um den Arbeits- und Lernprozess begleitend zu dokumentieren, nutzten wir eine eigens angelegte Taskcard (2021), in der sukzessive die entstandenen Projektergebnisse abgelegt und damit digital sichtbar wurden (Abb. 1).

7 KMK: Menschenrechtsbildung in der Schule, S. 5.

8 Vgl. R. Buschmann & C. Wengler: Lernen individuell und gemeinsam.

doi.org/10.35468/6008-13

Abb. 1: QR-Code zur SoR.SmC-Taskcard des JHP Stadtroda.

Während der Beschäftigung sollten bei den Schüler*innen verschiedene Kompetenzen geschult, initiiert und vertieft werden. Zentral und grundlegend war es, die Ausbildung von Lernkompetenzen zu ermöglichen[9] sowie individuelles Lernen wirkungsvoll zu fördern[10]. Die Schüler*innen sollten in die Lage versetzt werden, „die Welt und ihre eigene Position in ihr [zu] verstehen, darüber reflektieren können und verantwortungsvoll handlungsfähig werden“.[11] Die Unterrichtseinheit begreift Bildung als aktiven Aneignungsprozess der Schüler*innen und zielt dezidiert auf die Entwicklung und Entfaltung der je eigenen Persönlichkeit.[12] Ebenso wird dem Anspruch Rechnung getragen, die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Schüler*innen zu fördern sowie Menschenrechtsbildung, demokratische zeitgemäße Bildung und gesellschaftliche Teilhabe anzubahnen.[13] Im Sinne von Selbstwirksamkeitserfahrungen soll darüber hinaus ein gemeinsames und nachhaltiges Bildungserlebnis geschaffen werden,[14] das sich im sozialen Lernprozess auf der Grundlage tragfähiger Beziehungen äußert und das der Klassengemeinschaft über die unterrichtliche Beschäftigungszeit hinaus nachhaltig präsent bleibt. Ganz konkret werden sie ermutigt und befähigt, durch ihre Teilprojekte individuell antidiskriminierend zu agieren.[15] Diese Ziele korrespondieren als Ansprüche auch mit dem Leitbild des Johann-Heinrich-Pestalozzi-Gymnasiums Stadtroda: „Gemeinschaft aller Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen von Achtung und gegenseitiger Anerkennung ist uns oberstes Gebot. Diskriminierung jeglicher Art hat bei uns keinen Platz.“

9 Vgl. R. Buschmann & C. Wengler: Lernen individuell und gemeinsam.
10 Vgl. A. Bethge: Individuell fördern.; A. Bethge & A. Jantowski: 16 Tipps zur Unterrichtsgestaltung im Kontext von Distanz, Digitalisierung und Heterogenität.
11 TMBJS: Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre, S. 10.
12 Vgl. TMBJS: Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre, S. 11, S.17.
13 TMBJS: Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre.; TMBJS: Thüringer Lehrplan Deutsch für Gymnasium zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife.; KMK: Menschenrechtsbildung in der Schule, S. 3.
14 Vgl. R. Buschmann & C. Wengler: Lernen individuell und gemeinsam.
15 Vgl. ebd.; A. Bethge: Individuell fördern.

doi.org/10.35468/6008-13

Unterrichtseinheit 1 (Doppelstunde am 22.09.2021): Vorwissen und Fragen der Schüler*innen, Aneignung und Erwerb von Sachwissen

Um das Label aktiver zu leben, bedarf es einer Auseinandersetzung mit der Idee und dem Werteverständnis der Initiative von „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage" einerseits und mit Rassismus als Ideologie, Begriff, Phänomen und Thema andererseits. In der ersten Doppelstunde aktivierte ich das Vorwissen und erfragte die Assoziationen der Schüler*innen, in dem ich sie zum einen bat, einen Definitionsversuch zu Rassismus zu unternehmen und sie zum anderen ermutigte, alle Fragen, die sie zu diesem Begriff und Thema haben, (angstfrei) aufzuschreiben. Auf zwei Flipchartblättern sammelten wir die Ergebnisse: Als erstaunlich und bemerkenswert erachte ich die Qualität der Definitionsansätze sowie die Bandbreite an guten Fragen.

Versuch einer begrifflichen Annäherung (Auszug):

- Rassismus ist der Hass gegen Menschen mit anderer Hautfarbe, Religion oder Nation, sie wird auch als „Rassenhass" bezeichnet.
- Rassismus ist eine gezielte Art des Mobbings.
- Wenn Menschen denken, dass sie wegen ihrem Aussehen, ihrer Herkunft, ihrer Religion oder Kultur besser sind als andere.

Fragen der Schüler*innen zum Thema (Auszug):

Warum erleiden Weiße keinen Rassismus? Wie kann ich Menschen helfen, die unter Rassismus leiden? Wie entstand Rassismus? Wie weit kann Rassismus gehen? Ab wann ist man Rassist? Können Schwarze auch Rassisten sein? Wie gehe ich am besten mit Rassismus um? Was kann ich gegen Rassismus tun?

Im Unterrichtsgespräch schärften wir gemeinsam den Begriff *Rassismus* und erkannten, dass dieser und die mit ihm verbundenen gesellschaftlichen Phänomene sehr komplex sind und vielfältige Facetten umfassen. Wir legten fest, dass wir Rassismus grundlegend als Ideologie der Ungleichwertigkeit und Praktik der Abwertung begreifen und dass dies nur funktioniert, wenn man sich gedanklich zwei sich unterscheidende, aber intern als homogen angenommene Gruppen vorstellt, von denen die eine vorgibt, Macht über die andere zu haben.[16] Die Schüler*innen stellten darüber hinaus fest, dass starke Ähnlichkeiten zum Begriff und Phänomen Mobbing bestehen. In dieser ersten Doppelstunde war ich als Lehrkraft überwältigt von den Erfahrungen und bereits vorhandenen Kenntnissen der Schüler*innen, von ihrem Interesse und ihren klugen Fragen sowie von der Tatsache, dass sich die Klasse als Ganzes auf diese Auseinandersetzung, auf Nachdenken und Reflektieren und die Aneignung neuen Wissens einließ. Dies unterstreicht in Summe die Dringlichkeit, sich dieses Themas anzunehmen. Als Grundlage für die Wissensaneignung und den Austausch in der Klasse lasen und

16 Vgl. S. Arndt: Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus, S. 15f.; S. Kleff: Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage, S. 1.

doi.org/10.35468/6008-13

besprachen wir zwei von mir erstellte Arbeitsblätter, die sich maßgeblich an dem Informationstext der Website „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ orientieren.[17] Unter der Überschrift „Rassismus – Eine Annäherung“ gehen die Teilkapitel unter anderem auf die Aspekte Menschenwürde, Diskriminierung und Ausgrenzung, Rassismus als Ordnungsprinzip, auf die Funktion von Rassismus und auf Vielfalt und Individualität ein.[18]

Als weiteren (stillen) Impuls schrieb ich verschiedene Farbadjektive an die Tafel. Ohne Instruktion meinerseits begannen die Schüler*innen, im Plenum darauf Bezug zu nehmen, und „ordneten“ sie mit frappierender Sicherheit den von Blumenbach vorgenommenen Kategorisierungen zu.[19] Es war förmlich zu sehen, wie sie diese vermeintlich einfache und „logische“ Zuordnung unmittelbar hinterfragten und mit ihrem neu erworbenen Wissen in Verbindung brachten. Generell machten viele Äußerungen der Schüler*innen deutlich, wie unverständlich – im Sinne von nicht nachvollziehbar – rassistische Denk-„Logik“ ist. Die 13- bis 14-Jährigen gingen dabei über die Reflexion ihrer eigenen Gedanken, Denkmuster und Verhaltensweisen hinaus und betrachteten aus einer metakognitiven Perspektive Äußerungen bzw. Einstellungen ihrer Familienmitglieder und erkannten, wie diese – unbewusst – rassistische „Logik“ reproduzieren.

Bei dieser Einführung in das Thema konnten nicht alle Aspekte angesprochen oder in ihrer Komplexität ausgeführt werden. Das ist nicht leistbar und auch nicht das Ziel. Es geht vor allem darum, den Fragen und Gedanken der Schüler*innen einen wertungsfreien Raum zu geben, in dem sie sich zu sprechen trauen und in dem wir uns alle als Lernende begreifen. Ich erzählte den Schüler*innen von dem Titel eines Buches, der mich seit meiner ersten Beschäftigung mit dem Thema begleitet: „Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“.[20] Ich versuchte den Schüler*innen deutlich zu machen, dass Rassismus als Ideologie eine jahrhundertelange Geschichte hat, sich über die Zeit stark im Denken und in sprachlichen Praktiken manifestierte und über Erziehung und Sozialisation weitergegeben wurde und wird. Mein Ansinnen war, ihnen die Angst zu nehmen, vor unbewussten rassistischen Äußerungen Angst zu haben: nicht, damit sie verantwortungslos und unreflektiert agieren, sondern weil sie als junge Menschen in der Region, in der sie leben, wenig oder keine persönlichen Erfahrungen mit Rassismus haben. Worauf wir als Teilhabende der Gesellschaft Einfluss haben, ist die Tatsache, selbst einen sensiblen und reflektierten Umgang mit den eigenen Denkgewohnheiten zu entwickeln und sich über Erfahrungen, Nachfragen und Gespräche sowie eine grundsätzliche Lernbereitschaft in einem diskriminierungssensiblen Umgang zu

17 Vgl. SoR.SmC: Rassismus. Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage.

18 Vgl. Taskcard: Unterrichtsreihe „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ der Klasse 8-1 des Johann-Heinrich-Pestalozzi-Gymnasium Stadtroda.

19 A. Harendt: Gesellschaft. Raum. Narration. Geographische Weltbilder im Medienalltag, S. 80f.

20 A. Kalpaka & N. Räthzel: Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein.

doi.org/10.35468/6008-13

üben. Das Wissen um die zitierte Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, ist dabei nicht als Entlastung oder Entschuldigung misszuverstehen, wohl aber als Befreiung, einander in einem angstfreien Raum zu begegnen, sich auszutauschen und somit der persönlichen Entwicklung Entfaltungsmöglichkeiten zu geben. Ich war sehr angetan, dass dies aufgrund der positiven Klassenatmosphäre und des sehr guten sozialen Miteinanders der Jugendlichen in dieser erlebten Tiefe und Umfänglichkeit möglich war.

Die erste Doppelstunde hat innerhalb der Klasse ein gemeinsames Grundverständnis hervorgebracht, bewusster mit Gedanken und etwaigen Vorurteilen umzugehen und diese zu hinterfragen. Es hat darüber hinaus dazu geführt, dass die Schüler*innen durch die Erkenntnisgewinne eine couragierte Position einnahmen, gemäß dem Credo „#wirgegenrassismus", wie es zwei Schülerinnen in ihrem Video postulieren.[21] Dabei habe ich gemäß des Beutelsbacher Konsens darauf geachtet, nicht zu überwältigen, sondern klar zwischen Sachverhalten und persönlicher Meinung getrennt; ich unterließ subtile, suggestive oder direktive Aussagen, die die Schüler*innen einseitig in eine Richtung drängen würden. Bemerkenswert an dieser Doppelstunde war, dass das Ungerechtigkeitsempfinden der Schüler*innen, z. B. angesichts der Historie rassistischer Unterdrückung oder Beispielen von Alltagsrassismus in Deutschland, nicht in eine resignative, sondern in eine pro-aktive und motivierte Haltung mündete. Diese Haltung ermöglichte, dass sich alle mit Interesse und Eifer individuelle Themen zu „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage" als zu bearbeitende Teilprojekte in der Kernarbeitsphase auswählten und die überwiegende Mehrheit diese erfolgreich abschloss.

Unterrichtseinheit 2 (Doppelstunde am 29.09.2021):
Finden von und Beginn der Arbeit an Teilprojekten

Während in der ersten Doppelstunde das kognitiv herausfordernde Thema inhaltlich erschlossen und auf einem hohen Abstraktionsniveau besprochen wurde, leitete die zweite Doppelstunde in die praktische Auseinandersetzung mit hoher Schüler*innenaktivität und zahlreichen Möglichkeiten zur individuellen Vertiefung über. Die Schüler*innen hatten die Aufgabe, sich gemäß unserem gemeinsam bestimmten Ziel – das Pestalozzi-Gymnasium als Courage-Schule zu beleben – ein Teilthema bzw. Teilprojekt zu generieren, mit welchem sie sich allein oder in kleinen Gruppen eigenverantwortlich auseinandersetzen.

Als Lehrerin habe ich versucht, die Schüler*innen in die Planung und Gestaltung der Kernarbeitsphase einzubinden, indem sie Teilprojekte und die Zugänge zu selbigen selbstständig entwickeln bzw. aus einer Auswahl potenzieller Teilprojekte und Produkte frei wählen konnten. Die angebotenen Teilprojekte wurden zum Teil wie vorgeschlagen gewählt und umgesetzt, zum Teil bildeten sie den

21 Vgl. Taskcard: Unterrichtsreihe „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage" der Klasse 8-1 des Johann-Heinrich-Pestalozzi-Gymnasium Stadtroda.

doi.org/10.35468/6008-13

Ausgangspunkt für Erweiterungen oder die Neuentwicklung von Ideen. Generell ermöglichte ich ihnen mit diesem Vorgehen, sich interessengeleitete und erreichbare Ziele zu setzen, die sie in ein aktives und effektives Erarbeiten und Lernen bringen. Darüber hinaus konnten sie in einer frei gewählten Sozialform arbeiten und sollten sich innerhalb ihrer Gruppen als Lernpartner*innen unterstützen und inspirieren.[22] Allein oder in Kleingruppen überlegten die Schüler*innen, wie sie vorgehen und welches Produkt sie erstellen wollen. Diese Erarbeitungsphase war geprägt von einem sehr hohen Engagement der meisten Schüler*innen, von sinnstiftender Kommunikation und kreativen Überlegungen, gehaltvollen Diskussionen und kollaborativem Arbeiten, von kritischem Denken und Problemlösen.[23] Es gelang annähernd allen, das theoretische Rahmenthema auf unseren Schulkontext anzuwenden sowie persönlich ein Selbstverständnis zu entwickeln, mit dem Teilprojekt zum Beleben des Schul-Labels beizutragen.
Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die realisierten Teilprojekte. Die Aufteilung ergibt sich über die gewählten Zugänge zum Thema:[24]

Tab. 1: Teilprojekte der Klasse 8-1 für die Belebung des Schul-Labels SoR.SmC.

Wort und Text	**Bild/Kreativ und künstlerisch**	**Audio/Video**
Chronik aller SoR.SmC-Projekte am JHP in den letzten 20 Jahren (Einzelarbeit)	Neues/alternatives SoR.SmC-Schild fürs JHP (Vierergruppe)	Bilinguale Lesung “I have a dream” (Fünfergruppe) (Audio)
Info-Flyer für die Schulgemeinschaft (Dreiergruppe)	Alternatives SoR.SmC-Logo (1) (Sechsergruppe)	#wirgegenrassismus (Video) (Zweiergruppe)
Selbsttest („Quiz“) zum Erkennen etwaiger Vorurteile oder rassistischer Logiken mit dem Ziel der Reflexion (Vierergruppe)	Alternatives SoR.SmC-Logo (2) (Einzelarbeit)	Kurzstatements (Video): SoR.SmC bedeutet für mich... (Gruppenarbeit, Einzelarbeit)
Kurzgeschichte - Inhaltszusammenfassung und Wertung (Einzelarbeit)	Künstlerische Gestaltung des Begriffs „Weltoffenheit“ (Einzelarbeit)	Interview mit dem Bürgermeister Stadtrodas zum Thema Rassismus (Video) (Zweiergruppe)

22 Vgl. R. Buschmann & C. Wengler: Lernen individuell und gemeinsam.
23 Vgl. M. Pfiffner, S. Sterel & D. Hassler: 4K und digitale Kompetenzen. Chancen und Herausforderungen.
24 Vgl. Taskcard: Unterrichtsreihe „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ der Klasse 8-1 des Johann-Heinrich-Pestalozzi-Gymnasium Stadtroda.

doi.org/10.35468/6008-13

Übersicht von Orten, an denen rassistische Übergriffe stattfanden (Zweiergruppe)	Plakate: SoR.SmC am JHP (Einzelarbeit Lehrerin)	Podcast/Info zur Geschichte des Rassismus (Audio) (Zweiergruppe)
Analyse dreier Biologie-Bücher aus drei Jahrzehnten zum Rassebegriff (Einzelarbeit)		Audio: Wir gegen den Hass (Buchlesung) (Einzelarbeit Lehrerin)

Unterrichtseinheit 3 (Doppelstunde am 06.10.2021): Arbeit an den Teilprojekten

In der Folgewoche setzten die Schüler*innen die Arbeit an ihren Teilprojekten in motivierter Weise fort. Eine Sechsergruppe setzte sich beispielsweise das Ziel, auf dem Schulgelände ein Grafitto zu sprühen. Ein Teil der Gruppe nahm Kontakt mit der Schulleiterin auf, ein anderer Teil suchte nach einem passenden Ort zum Sprühen. Am Stundenende präsentierten sie bereits den fertigen Entwurf ihres JHP-SoR.SmC-Logos (Abb. 2). Eine weitere Gruppe arbeitete an Fragen für ein „Quiz" bzw. einen Selbsttest, mit dessen Hilfe eigene, unbewusst vorhandene Vorurteile oder rassistische Denkmuster erkannt werden können. Dieser Selbsttest kann beispielsweise zum Tag der offenen Tür angeboten werden, um darüber mit Interessierten ins Gespräch zu kommen. Eine Zweiergruppe bewegte sich frei über das Schulgelände und filmte Sequenzen für ihr Video *#wirgegenrassismus*. Dieses war bereits in der Folgewoche fertig geschnitten und mit Musik unterlegt und wurde den Mitschüler*innen und mir stolz präsentiert. Als identitäts- und gemeinschaftsstiftende Foto-Aktion versuchten wir uns zum Abschluss der Doppelstunde darin, über Positionierungen eine Foto-Botschaft zu senden: Dabei entstanden die Wörter „WIR" und „SOR". Eine Neuauflage dieser Aktion mit erhöhter Lesbarkeit und weiteren Begriffen wäre lohnenswert und im Rahmen der AG-Arbeit „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage" gut vorstellbar (vgl. III).

doi.org/10.35468/6008-13

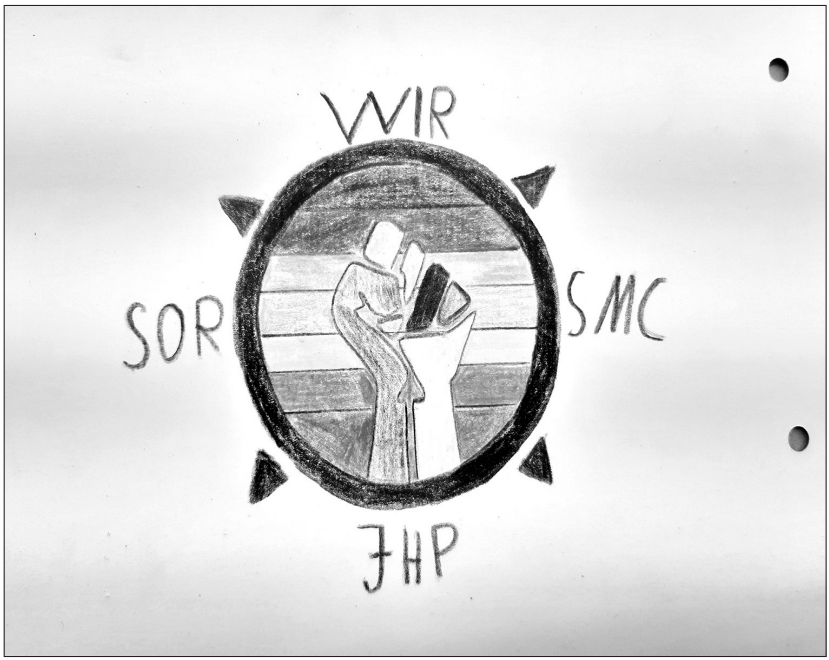


Abb. 2: JHP-Logo als SoR.SmC.

Unterrichtseinheit 4 (Doppelstunde am 07.10.2021): Arbeit an den Teilprojekten und erste Selbstreflexion

Am Folgetag teilte ich die Doppelstunde: In der ersten Stunde setzten die Schüler*innen ihre Be- und Erarbeitungen als Lernsituation fort; in der zweiten Stunde schrieben sie mit dem Wissen um eine Leistungssituation ihre erste Selbstreflexion zum Thema.

Während einige Gruppen ihre Beschäftigung vom Vortag konzentriert fortsetzten, hatte ich den Eindruck, dass bei einigen Schüler*innen nach dem sehr euphorischen Beginn gedanklich und motivational Leerlauf herrschte. Daher justierte ich bezüglich der Anzahl an zu bearbeitenden Teilprojekten nach und erhöhte die Anzahl auf mindestens zwei. Damit wollte ich erreichen, dass das Interesse und die Intensität der Beschäftigung nicht zu schnell verpufft und die betreffenden Schüler*innen wieder ins Denken und Tun kommen. Dies gelang überwiegend: Die Schüler*innen der Grafitto-Gruppe, die in ihren Planungen bei der Recherche nach Spraydosen und dessen Preis hängen geblieben waren, wählten individuell einen weiteren Zugang zum Thema. So übernahmen drei Schüler*innen Verantwortung für die Erstellung eines Flyers und sammelten erste Ideen, andere

doi.org/10.35468/6008-13

unterstützten Mitschüler*innen, die bisher allein tätig waren, während wieder andere Kurzstatements zum Label „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ in die Handy-Kamera einer Mitschülerin sprachen, die daraus im Anschluss einen kurzen Videoclip zusammenstellte. Weniger erfolgreich war die Nachsteuerung bei der Vierergruppe, die als erstes Teilprojekt ein neues „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“-Schild herstellen wollten, dieses aber aufgrund der benötigten Materialien auf außerhalb des Unterrichts verlagerten. Diese vier Schüler wählten sich als zweites Teilprojekt die Erstellung des Gesamtfilms aus: Eine Tätigkeit, die erst mit Abschluss der unterrichtlichen Beschäftigung bzw. der einzelnen Teilprojekte möglich war und erneut außerhalb des Schulgebäudes stattfand. Somit hatte diese Gruppe de facto nichts zu tun, weswegen ich vorschlug, sich mit ihren Kurzstatements zu beschäftigen und diese einzusprechen. Grundsätzlich zeigt sich an diesem Beispiel die Schwierigkeit, sowohl mit individuellen Lerntempi umzugehen und sich als Lernbegleiterin in Geduld und Zutrauen zu üben, ebenso wie den Schüler*innen die Verantwortung für ihren Lernprozess zu verdeutlichen und auf eine sinnvolle Verwendung der Unterrichtszeit zu achten.

Im Verlauf dieser ersten Stunde habe ich individuell mit jeder Gruppe über ihren Lern- und Arbeitsprozess gesprochen: Sie erklärten mir ihr Teilprojekt, beschrieben den Erarbeitungsstand und benannten die nächsten Schritte. Im Gegenzug gab ich den Gruppen Feedback und fokussierte bestimmte oder fehlende Aspekte, die meiner Meinung nach wichtig waren und den Lernerfolg sowie die Produktqualität zu erhöhen versprachen. Dazu zählten beispielsweise Hinweise für die Quiz-Gruppe, woraufhin diese weiter an ihren Fragen feilte sowie zu bestimmten Fragen einen kurzen Informationstext schrieben, um den Hintergrund der Frage zu erläutern und Erkenntnisgewinne bei den Quiz-Teilnehmer*innen zu ermöglichen. Eine Schülerin meldete mir zurück, dass sie mit ihrer Projektidee nicht konstruktiv vorankäme und erstellte schlussendlich statt eines kreativ-literarischen Textes einen informativen, wissenschaftsorientierten Audiobeitrag.

In der zweiten Stunde schrieben die Schüler*innen eine erste Selbstreflexion, dies erfolgte in Form eines essayistischen Schreibens. Essayistisches Schreiben bedeutet in diesem Fall, dass die Schüler*innen aufgefordert waren, ihre persönlichen Gedanken und Meinungen zum Thema Rassismus bzw. „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ in einem zusammenhängenden Fließtext zu äußern und über ihren eigenen Lern- und Arbeitsprozess zu reflektieren.[25] Mehrere Aspekte waren mir hierbei wichtig: Zum einen, dass die Klasse bereits während der Erarbeitungsphase dezidiert zum Nachdenken über ihr eigenes Tun und den Fortschritt ihrer Teilprojekte angehalten wird. Zum anderen, dass sie das von mir als essayistisches Schreiben bezeichnete Formulieren eigener Gedanken und Ansichten als Möglichkeit kennenlernen, zu Themen inhaltsbezogen und begründet Stellung zu nehmen.

25 Die Aufgabenstellung zur Selbstreflexion wird durch die Autorin, den Herausgeber und auf der Internetseite der Universität Jena, AG Biologiedidaktik zum Download zur Verfügung gestellt.

doi.org/10.35468/6008-13

Ferner sah ich in der Selbstreflexion eine Möglichkeit, innerhalb der Unterrichtseinheit eine Note zu erteilen. Die Notengebung bezieht sich dabei ausdrücklich nicht auf die formulierte Meinung der Schüler*innen, sondern erfolgte kriterienorientiert. So mussten sie in ihrem Text auf eine festgelegte Zahl an Impulsfragen und zentralen Begriffen eingehen, die sie selbst aus einem Pool wählen konnten. Zur Auswahl standen zehn Fragen, darunter „Denkst du, dass ein Thema wie Rassismus in der Schule aufgegriffen und besprochen werden sollte?“ oder „Nimmst du Veränderungen in deinem Denken und Handeln wahr, seitdem wir uns aktiv mit dem Thema beschäftigen?“ Der Pool an Begriffen umfasste ca. 40 Wörter, wie z. B. Toleranz, Menschlichkeit, Miteinander oder Abwertung, Ablehnung, Angst. Mit den Impulsfragen und Begriffen versuchte ich sowohl einen inhaltlichen Rahmen zu setzen als auch die Qualität der Äußerungen zu sichern. Daneben wurden Rechtschreibung, Grammatik und Ausdruck in die Bewertung einbezogen. Die Leistungsbewertung erfolgte damit transparent, nachvollziehbar und nicht meinungsbezogen.[26] Den Lernprozess und den Leistungszuwachs der Schüler*innen würdigte ich in einem kurzen Worturteil unter ihrer Reflexion sowie in einem individuellen Auswertungsgespräch. In diesem meldete ich den Schüler*innen auch zurück, wenn ich beispielsweise von der persönlichen Stellungnahme berührt war oder an welcher Stelle ich eine weitreichendere Begründung erwartete. Ebenso ging ich auf im Text formulierte Fragen ein. Generell war ich beim Lesen der Selbstreflexionen sehr angetan, da eine Vielzahl an Texten nicht nur einen hohen Grad an Reflektiertheit und Tiefgründigkeit aufwies, sondern auch der Lernprozess deutlich wurde. So konstatieren drei Schüler*innen:

> „Ich merke, seitdem wir dieses Thema im Unterricht behandeln, dass ich viel offener damit umgehen kann. Vorher habe ich mich nicht getraut, über Rassismus zu sprechen, weil es irgendwie komisch für mich war.“ (L)

> „Dadurch, dass wir das Thema behandeln, achte ich in meiner Freizeit viel mehr darauf, nichts Rassistisches zu sagen.“ (F)

> „Seitdem wir das Thema haben, denke ich ganz anders darüber nach. Vorher wusste ich auch nicht, was ich zu dem Thema beitragen kann. Doch durch die kleinen Projekte setzt man sich an seiner Schule ein und das fühlt sich irgendwie gut an.“ (M)

Eine andere Schülerin findet treffende Worte für ihre Vision:

> „Eine Welt ohne Rassismus oder ohne Benachteiligung, eine Welt ohne Hass. Das wär ein Traum… “ (T)

In diesem Zitat der 13-jährigen Schülerin offenbart sich die Fähigkeit von Jugendlichen, sowohl das Unverständnis über Ungerechtigkeiten der Welt auszudrücken als auch daran festzuhalten, dass dieser Wunsch nach fairem Miteinander und

26 Vgl. R. Buschmann & C. Wengler: Lernen individuell und gemeinsam.

doi.org/10.35468/6008-13

diese Vision von einem respektvollen Umgang Wirklichkeit werden können. Es sind Sätze, die einer verkopften und zuweilen visionsfreien Erwachsenenperspektive dabei helfen, wieder ins Träumen zu kommen und die die Notwendigkeit und Wichtigkeit unterstreichen, Heranwachsenden (und sich selbst) im schulischen Kontext den Raum für die Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Themen zu geben und sie zu befähigen und zu ermutigen, sich dauerhaft für eine diskriminierungsfreie Schulkultur zu engagieren.[27]

Unterrichtseinheit 5 (Doppelstunde am 10.11.2021): (Zwischen-)Präsentation mit Feedbackgeben und Annehmen sowie Weiterarbeit an den Teilprojekten

Nach über vier Wochen setzten wir uns erstmalig wieder im Klassenverband mit dem Thema „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage" auseinander: Eine Woche Studienfahrt, zwei Wochen Herbstferien und eine dienstliche Verpflichtung meinerseits führten zu der langen Pause. Um uns gedanklich wieder einzufinden, gab ich der Klasse zunächst in ihren Gruppen ca. 10 Minuten Zeit, um ihren aktuellen Stand zu besprechen und sich auf die (Zwischen-) Präsentationen ihrer Teilprojekte vorzubereiten. Alle Gruppen benannten, woran sie arbeiteten, wie weit sie bisher gekommen sind, ob bzw. welche Schwierigkeiten es im Verlauf der Beschäftigung gab und welche Schritte bis zum Abschluss ihres Projektes noch ausstehen. Bevor jeweils zwei Mitschüler*innen den Präsentierenden ein konkretes Feedback gaben, bestand die Möglichkeit für Verständnis- und Nachfragen. Da explizit auch Zwischenstände präsentiert wurden, waren alle Lernenden angesprochen und zumindest einmal vor der Klasse aktiv. Während der Präsentations- und Feedbackphase hörten sich die Schüler*innen aufmerksam zu und gaben sich überwiegend konstruktive Rückmeldungen. Da die Schüler*innen das Geben und Annehmen von Feedback seit Klasse 5 trainieren, im Klassenverband einen wertschätzenden und zugleich ehrlichen Umgang pflegen und bereits routiniert die Verantwortung für diese Unterrichtssequenz übernehmen, laufen Feedbackprozesse in dieser Klasse in der Regel effektiv und den Lernprozess bereichernd ab. Als Lehrperson nehme ich mich dabei bewusst zurück, agiere überwiegend non-verbal und ergänze das Feedback der Mitschüler*innen nur punktuell bzw. wenn es erforderlich ist. Während dieser Stunde ergab sich spontan die Möglichkeit, dass die Vierergruppe ihr zu diesem Zeitpunkt bereits fertig gestelltes SoR. SmC-Schild, das sie für den Eingangsbereich der Schule entwarf, der Schulleiterin vorstellte. Im zweiten Stundenteil setzten die Schüler*innen ihre Arbeit an den Teilprojekten fort.

27 Vgl. S. Kleff: Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage, S. 3.

doi.org/10.35468/6008-13

Unterrichtseinheit 6 (Doppelstunde in Distanz am 25.11.2021): Zweite Selbstreflexion und Beenden der Teilprojekte

Aufgrund der pandemischen Lage lernte die Klasse an diesem Donnerstag in Distanz: Die Schüler*innen hatten einerseits die Aufgabe, die Zeit, sofern nötig, zum Beenden ihrer Teilprojekte zu nutzen, andererseits waren sie aufgefordert, eine zweite Selbstreflexion in Form eines Essays zu schreiben. Dadurch, dass den Schüler*innen essayistisches Schreiben von der ersten Selbstreflexion bereits bekannt war, hatten sie keine Schwierigkeiten, den kriteriengeleiteten Essay vom heimischen Schreibtisch aus zu verfassen. Die zweite Selbstreflexion forderte sie u. a. dazu auf, auf alle gestellten Impulsfragen einzugehen, ihre persönliche Lernerfahrung und -entwicklung nachzuzeichnen sowie ihr Arbeitsprodukt zu benennen und dessen Qualität bzw. Gelingen zu bewerten.[28] Beispielsweise setzten sich die Schüler*innen damit auseinander, ob oder was es für sie persönlich bedeutet, an einer Courage-Schule zu lernen, welche Ziele sie als Klasse bei der Auseinandersetzung mit dem Thema verfolgten und ob ihr Teilprojekt dazu beitrug, das Label „SoR.SmC“ an unserer Schule sichtbarer zu machen. Die Schüler*innen beweisen in ihren Essays, dass sie sich intensiv mit dem Thema und Label „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ beschäftigten und viele betonten einen inhaltlichen Lernzuwachs. Sie äußern sich sehr reflektiert und mit Blick auf ihre Teilprojekte durchaus kritisch. Besonders auffällig sind der hohe Grad an Identifikation mit dem Schul-Label und dessen affirmative Bewertung, ebenso wie die Feststellung, aktiv zur Sichtbarmachung und Belebung selbigen beigetragen zu haben. In allen Essays ist der überwiegend zufriedene Blick auf das während der Beschäftigung Erreichte deutlich ablesbar:

> „Ich [will] erwähnen, dass ich sehr stolz auf die Schule bin, dass sie den Titel „SoR.SmC“ trägt, aber ich bin auch ziemlich überrascht, weil ich bis vor Kurzem nicht einmal wusste, dass es so einen Titel gibt. Als Klasse wollten wir anderen klarmachen, dass Rassismus ein Thema ist, welches unbedingt behandelt werden sollte, und ich denke, dass wir es geschafft haben, dies zu vermitteln [...].“ (B)

> „Außerdem war unser Ziel, mehr über Rassismus herauszufinden und mehr darüber zu lernen, damit wir auch nicht unbewusst irgendwelche Menschen diskriminieren. Es kann nämlich auch unbewusst passieren, dass wir rassistisch gegenüber Menschen sind, weil wir einfach nicht darüber nachdenken, was wir sagen.“ (F)

28 Die Aufgabenstellung zur Selbstreflexion wird durch die Autorin, dem Herausgeber und auf der Internetseite der Universität Jena, AG Biologiedidaktik zum Download zur Verfügung gestellt. Beispiele für Impulsfragen: Was bedeutet es für dich persönlich, an einer Courage-Schule – also einer Schule, die den Titel „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ (SoR.SmC) führt – zu lernen? Hat es eine Bedeutung für dich? Welche Schritte (Maßnahmen, Aktionen) könnten sich eventuell unserer Beschäftigung anschließen, um der Selbstverpflichtung als SoR.SmC im Schulalltag gerechter zu werden? Trägt dein Projekt dazu bei, dass wir das Label „SoR.SmC“ in unserer Schule aktiver leben und sichtbarer machen?

doi.org/10.35468/6008-13

„Mit meinen Teilprojekten wollte ich aufmerksam machen und zum Nachdenken anregen. Ich habe mich viel mit dem Thema auseinandergesetzt [...]. Meiner Meinung nach sind meine Teilprojekte sehr gut gelungen und ich habe dadurch viel Neues erfahren und neue Sichtweisen auf das Thema kennengelernt. Mit den Teilprojekten habe ich ein bisschen dazu beitragen können, unserem Label gerecht zu werden; es war sehr interessant und hat Spaß gemacht. […] Wenn noch mehr Leute sich aktiv gegen den Rassismus einsetzen, können wir ihn immer weiter minimieren und vielleicht gibt es ihn dann irgendwann nicht mehr." (L)

„Wir hatten viel Spaß und Freude bei der Aufnahme des Videos. Da wir im Vorfeld uns intensiv mit der Thematik Rassismus und Diskriminierung auseinandergesetzt hatten, ging die Aufnahme sehr schnell und ohne Probleme. Wir sind sehr zufrieden mit dem Ergebnis. Als persönliche Schlussfolgerung ziehe ich daraus, dass es sehr leicht ist, ein Projekt umzusetzen, wenn man sich mit einem Thema intensiv auseinandergesetzt hat und sich damit identifizieren kann." (A)

Einige wenige äußern Bedenken bzw. Zweifel, ob die Unterrichtseinheit mit ihren Ergebnissen tatsächlich zu mehr Sichtbarkeit führte:

„Also das Graffito hätte das Thema (SOR-SMC) 100 % sichtbarer gemacht, aber auf einem Flyer glaube ich nicht. Die Audioaufnahme erleuchtet bestimmt manchen die Augen. Aber macht es das Schulmotto sichtbarer? Vielleicht, ich weiß es nicht." (P)

„Mein Fazit ist, dass ich es klasse finde, dass wir eine „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage" sind, aber wir es in den letzten Jahren wenig beachtet haben." (C)

Ein Schüler formuliert den an Courage-Schulen gestellten Anspruch und fordert die damit einhergehenden notwendigen Umsetzungen klar ein:

„Als wir uns als Klasse mit dem Thema auseinandergesetzt haben, hatten wir das Ziel, uns selbst darüber klar zu werden, was Rassismus ist, dass er immer noch stattfindet und man etwas dagegen tun sollte. Man sollte mutig sein und mit Courage einschreiten, wenn irgendwo Gewalt und Diskriminierung geschieht. Das ist das Ziel einer Schule mit dem Titel „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage" und ich denke, dass wir diesem Ziel ein bisschen näher gekommen sind. Aber um weiterhin bzw. erneut diesem Titel gerecht zu werden, müssen wir die Bedeutung, eine „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage" zu sein, auch umsetzen, nämlich [uns] aktiv gegen Rassismus, Gewalt und diskriminierende Aussagen oder Taten einsetzen und an Projekten und Aktionen in der Schule teilnehmen, um Diskriminierung und Rassismus zu überwinden." (Ju)

Einige Schüler*innen unterbreiteten in ihrem Essay konkrete Vorschläge für zukünftige Umsetzungen, um die Sichtbarkeit unseres Gymnasiums als Courage-Schule zu erhöhen bzw. das Thema innerhalb der Schulgemeinschaft und darüber hinaus in den Fokus zu rücken:

doi.org/10.35468/6008-13

> „Als wir uns in den vergangenen Wochen mit diesem Thema befasst haben, wollten wir uns als Ziel setzen, erstmal den Titel der Schule neu zu beleben und außerdem auch andere Menschen darauf aufmerksam zu machen. Ich denke, im gewissen Sinne ist uns dies auch gelungen, allerdings finde ich, dass wir beim nächsten Mal noch mehr auf die Menschen da draußen und nicht nur auf unsere Schule eingehen sollten. Doch nach unseren großen Bemühungen ist es, denke ich, leicht, auch für andere Klassen das Thema anzusprechen und Aktionen dazu zu starten. Dies könnten z. B. größere Dinge, wie das Verändern der Schulgänge (mehr zum Thema SoR-SmC) oder öffentliche Projekte sein.“ (Jo)

> „Ich denke, dieses Ziel haben wir erreicht, weil unsere Klasse verstanden hat, wie dieses Thema unseren Alltag beeinträchtigt. Unsere Projekte könnten auch noch dazu beitragen, dass viele Schüler nicht mehr die Augen verschließen bei diesem Thema und somit tatkräftig mithelfen. Außerdem könnte man eine AG eröffnen, die dann auch öffentliche Auftritte hat.“ (M)

> „Ein übergreifendes Projekt kann zum Beispiel ein Theaterstück mit dem Thema Rassismus und Ausgrenzung sein, bei dem eine Darstellung mit Diskriminierung und der Hilfe durch andere Schüler aufgezeigt wird.“ (A)

> „Es könnten sich Aktionen unserer Beschäftigung anschließen wie z. B. ein weiteres Schild machen, welches die Selbstverpflichtung und das, was damit in Verbindung steht, in sich trägt und allen in der Schule bewusst gemacht wird, welche Ziele man damit erreichen will.“ (Fi)

Interessant ist, dass ein Schüler in seinen beiden Selbstreflexionen betont, dass die thematische Auseinandersetzung mit dem Thema schon früher beginnen sollte:

> „In der Grundschule wird meiner Meinung nach viel zu wenigen Schülern erklärt, was Rassismus ist, wie man sich schützen kann oder wie man helfen kann.“ (F, Selbstreflexion 1)

> „Wir müssten meiner Meinung nach schon den kleineren Kindern beibringen, was Rassismus ist, da diese oft nicht über das Thema nachdenken.“ (F, Selbstreflexion 2)

An den Essay-Auszügen der Schüler*innen zeigt sich nicht nur deutlich, wie akribisch sie auf die Impulsfragen Bezug genommen haben, sondern auch, mit welchem Engagement und welcher angemessenen Ernsthaftigkeit sie dem Thema, ihren eigenen Teilprojekten und den Ergebnissen ihrer Mitschüler*innen begegneten.

Nachbetrachtungen zur Unterrichtseinheit

Insgesamt fünfzehn Teilprojekte wurden seitens der Schüler*innen erfolgreich realisiert: Dazu zählen eine Chronik zu 20 Jahren SoR.SmC am JHP, eine Biologiebuch-Analyse der letzten 30 Jahre zur Verwendung des Rasse-Begriffs, ein Selbst-Test (Quiz), eine Statistik zu Orten rassistischer Übergriffe in Thüringen,

doi.org/10.35468/6008-13

ein Flyer und die Inhaltszusammenfassung inklusive Wertung der Kurzgeschichte „Spaghetti für zwei". Des Weiteren entstanden zwei alternative SoR.SmC-Logo-Entwürfe, ein neues SoR.SmC-Schul-Schild, eine künstlerische Gestaltung des Begriffs *Weltoffenheit*, zwei Videos, eine bilinguale Lesung der Martin-Luther-King-Rede „I have a dream", ein Interview mit dem Bürgermeister Stadtrodas und SoR.SmC-Schirmherren unseres Gymnasiums sowie ein informativer Audiobeitrag zum Thema Rassismus. Die Bandbreite an Ergebnissen und die individuellen Lernwege unterstreichen, wie bereichernd die Heterogenität innerhalb des Klassenverbandes ist: Die Vielfalt an Resultaten, die sich zwischen handwerklichem Geschick, künstlerischer Gestaltung und dem Umgang mit Worten bewegt, begeistert. Sie umfasst Informierendes, zum Nachdenken Anregendes und Motivierendes gleichermaßen. In ihrer Gesamtheit präsentieren die Teilprojekte eine Vielfalt innerhalb der thematischen Einheit und unterstreichen, wie das Projekt Kompetenzen förderte und individuelle Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie Autonomieerleben ermöglichte.[29] Dies wird im Gesamtprodukt der Unterrichtsreihe, dem Film „JHP belebt Schul-Label", deutlich. Dieser fügt den Großteil der realisierten Teilprojekte zusammen und kann zum SoR.SmC-Image-Film unseres Gymnasiums werden bzw. den Ausgangspunkt für die inhaltliche Auseinandersetzung in anderen Klassen bilden.

Von den anvisierten Teilprojekten wurden nur einige wenige gar nicht oder nur ansatzweise umgesetzt: Die Grafitto-Realisierung scheiterte, wobei der Logo-Entwurf für eine spätere Umsetzung vorliegt. Das vermeintliche Scheitern bedeutet für die Gruppenmitglieder auch einen Lerneffekt: Projekte von der Idee zur Umsetzung zu bringen, bedarf Einsatz, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Frustrationstoleranz – Eigenschaften und Fähigkeiten, die die Schüler*innen während ihrer Schullaufbahn und darüber hinaus trainieren werden können und müssen. Positiv gewendet besteht die Möglichkeit, dieses Scheitern anzunehmen und daran zu wachsen. Beispielsweise formuliert eine Schülerin der Grafitto-Gruppe in ihrer zweiten Selbstreflexion: „Mir persönlich hat das Arbeiten an diesen Projekten sehr viel Spaß gemacht und ich habe sehr viel gelernt und kann jetzt auch verstehen, dass es nicht schlimm ist, wenn manche Projekte scheitern." Bezogen auf die Gruppe zeigte sich, dass längerfristige Planungen und deren konsequentes Zu-Ende-Denken noch nicht eingeübt sind, ebenso wie Verantwortung für Aufgaben auch außerhalb der Unterrichtszeit zu übernehmen: So wurde zwar in Absprache mit der Schulleiterin ein Platz für das zu sprayende Grafitto gefunden, der Antrag auf Finanzierung jedoch nicht eingereicht und trotz Animation meinerseits keine weiteren Versuche zur Fortsetzung des Projektes unternommen. Die Erstellung des Gesamtergebnisses „Film" erfolgte nicht wie angedacht arbeitsteilig im Team. Während die vier Schüler gemeinsam das Schild herstellten, fehlten verbindliche

29 Vgl. E. Deci, & R. Ryan: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, S. 231.

doi.org/10.35468/6008-13

Absprachen und Umsetzungen beim Zusammenschneiden der einzelnen Teilprojekte. Zwar hinderten Quarantänezeiten zweier Schüler unmittelbare Treffen der Vier, dennoch mangelte es dieser Gruppe an Kommunikation und Verlässlichkeit. Schließlich übernahm ein Schüler der Gruppe Verantwortung und erstellte den Film selbstständig und termingerecht. Insgesamt hat nur eine Schülerin kein Teilprojekt realisiert. Auf mehrfaches Nachfragen reagierte sie nicht. Auch der Aufforderung zur Selbstreflexion kam sie nicht nach. Bereits während des Prozesses nahm sie keine Hilfestellungen an; die dezidiert auch für sie angebotenen künstlerischen Zugänge wählte sie nicht. Dieses Schülerinnen-Beispiel zeigt, dass auch der Einbezug individueller Tempi und Zugangsmöglichkeiten nicht prinzipiell zu einem gewünschten Lernerfolg führt. Auffällig war ebenso die unterschiedliche Qualität der Produkte. Das Ergebnisspektrum ist Ausdruck der Heterogenität. Zuweilen differierten auch die schüler*innen-seitige Selbstwahrnehmung und -einschätzung gegenüber meiner Wahrnehmung als Lehrerin. Die Balance zwischen lehrerinnen-seitiger Steuerung und dem Gewähren individueller Lerntempi zu wahren, fällt mir persönlich noch schwer und wird sicherlich nicht allen Schüler*innen gerecht. Deswegen erachte ich die prozessorientierten Selbstreflexionen der Schüler*innen als überaus wichtig, um Lernwege und -prozesse individuell nachvollziehen zu können. Hier wäre zukünftig auch der Einsatz eines schriftlichen Peerfeedbacks sinnvoll.

Mit Blick auf die Schüler*innen war es eine weitere Erkenntnis, dass diese noch nicht oder nicht ausreichend versiert im Umgang mit Quellen und Quellenangaben sind und sie die Angaben nur nach Aufforderung (Analyse der Biologie-Bücher) oder gar nicht ergänzten (Audiobeitrag Rassismus). Daraus schlussfolgernd wird die Wichtigkeit eines Medienkundeunterrichtes bereits in den Klassenstufen 5 und 6 deutlich.

Nach Beendigung der unterrichtlichen Beschäftigung erlebte die Klasse zum Abschluss ein Highlight der besonderen Art: Ein digitales Film-Gespräch mit der Autorin und Regisseurin Mo Asumang über ihren Dokumentationsfilm „Die Arier“. Moderiert durch die Bundeskoordination „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ schauten wir zunächst den (auch auf der Website der Bundeszentrale für politische Bildung abrufbaren) Film und kamen anschließend darüber ins Gespräch. Dieser persönliche Austausch mit der Filmemacherin und die Möglichkeit der Schüler*innen unmittelbar Fragen zu stellen und Antworten zu bekommen, führte nicht nur zu einem besonderen Lernereignis, sondern ermöglichte auch ein tiefergehendes Nachdenken und Verstehen der Thematik. Dies wäre ohne das Unterrichtsprojekt vermutlich nicht in einer derartigen Vielschichtigkeit und Offenheit sowie mit zielgerichteten Fragen und einem kritischen Blick möglich gewesen. Durch Mo Asumangs persönliche Erfahrungen als Schwarze Deutsche vollzog die Lerngruppe einen Perspektivwechsel auf die Thematik. Die Schüler*innen meldeten im Anschluss an die Veranstaltung ihre Begeisterung und ihr Berührtsein gleichermaßen zurück.

doi.org/10.35468/6008-13

3 Abschluss und Ausblick

Das Praxisbeispiel hat anhand der Ideen und Umsetzungen der 23 Schüler*innen der Klasse 8 nachvollzogen, wie diese sich im Deutschunterricht zunächst Wissen zum Thema „Rassismus" aneigneten, über Fragen und Austausche ins Nachdenken kamen und mithilfe ihrer Teilprojekte Werte einer Courage-Schule eigenständig umsetzten und für die Schulgemeinschaft transparenter und erlebbarer machten. Die Besonderheit der Unterrichtseinheit zum Thema „Schule ohne Rassismus!? Schule mit Courage!?" besteht in dem inhaltlichen Angebundensein an den Literaturunterricht, dem prozess- und produktorientierten Arbeiten sowie der Öffnung für individuelle Zugänge und Entfaltungsmöglichkeiten, die eine Brücke in die Lebenswelt der Schüler*innen schlagen. Es ist zu fragen, ob die Unterrichtsreihe ihr Ziel, das Courage-Label am Johann-Heinrich-Pestalozzi-Gymnasium zu beleben, erreicht hat.

Ich bin davon überzeugt, dass die Beschäftigung mit dem Thema nachhaltige Lerneffekte bei den Schüler*innen der Klasse initiiert hat und dass eine Vielzahl von ihnen für die Selbstverpflichtung einer „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage" eintreten. Erstens, weil sie diese nun kennen und sich über einen individuellen Zugang damit auseinandergesetzt haben; zweitens, weil viele in ihren Selbstreflexionen (sich und andere) dazu aufgefordert haben, aktiv gegen Diskriminierungen vorgehen zu wollen. Der überwiegende Teil der Schüler*innen hat das Ziel über die Realisierung der Teilprojekte erreicht und die Klasse als Ganzes zahlreiche gemeinsame Bildungserlebnisse geschaffen. Von diesen werden vermutlich einige, wie beispielsweise das filmische Gesamtprodukt, die JHP-Logos oder das SoR.SmC-Schild, dauerhaft sichtbar bleiben. Das grundlegende Ziel der Persönlichkeitsentwicklung erachte ich als erreicht, da eine intensive Auseinandersetzung (Erwerb, Anwendung, Transfer) stattfand. Auch über die Beschäftigung innerhalb der Klasse hinaus gelang es, das Label stärker in den Fokus der Schulgemeinschaft zu rücken. Sichtbarster Ausdruck dafür ist die neu gegründete AG „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage". Insgesamt kann vor dem Hintergrund einer rassismuskritischen Bildungsarbeit konstatiert werden, dass das Ziel erreicht und das Schul-Label belebt wurde.

Neben allem Sichtbaren und Erreichten ist auch festzuhalten, dass diese Lernprozesse nicht abgeschlossen sein werden, sondern als prozesshaft begriffen werden müssen, die eine Grundlage für vieles Kommende bilden können. Genau diesen Raum muss Schule bereiten: Angstfrei Fragen zu stellen, selbstständig Themen einzubringen und anzuerkennen, nicht auf alle Fragen zufriedenstellende Antworten oder auf komplexe Herausforderungen einfache Lösungen zu erhalten. Schule muss es den Schüler*innen ermöglichen, sich in ihrer Selbstwirksamkeit zu erfahren und als wertvolle Mitgestalter*innen von Gesellschaft anzuerkennen.

doi.org/10.35468/6008-13

Im Verlauf der Unterrichtseinheit habe ich immer wieder darüber nachgedacht, wie die Maxime einer „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ tatsächlich nachhaltig am Pestalozzi-Gymnasium etabliert werden kann und somit über eine punktuelle Beschäftigung in einzelnen Klassenstufen oder zu bestimmten Anlässen wie Projekttagen hinausgeht. Für eine diskriminierungsarme oder sogar diskriminierungsfreie Schulkultur braucht es „Dauerhaftigkeit im Engagement“[30]. So entstand die Idee, einen Erfahrungs- und Entfaltungsraum für am Thema interessierte Schüler*innen und Lehrer*innen zu schaffen, die eigeninitiativ zu verschiedenen Themen und selbst gewählten Zeiten sowie in frei wählbaren Konstellationen in den Austausch treten und gestaltend aktiv werden können.

Gründung und Chancen der AG „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“

Am Mittwoch, den 01.12.2021, kamen fünf Schüler*innen (vier aus Klasse 8, eine aus Klasse 9), drei Lehrer*innen und die Schulsozialarbeiterin zum Gründungstreffen der AG zusammen. Diese Runde aus neun Mitgliedern der Schulgemeinschaft teilen Interesse, Engagement und die Haltung, sich couragiert für ein demokratisches Miteinander auf der Basis von Grundwerten einzusetzen und gegen Diskriminierungen jeglicher Art einzuschreiten sowie das Label „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ am JHP dauerhaft zu beleben (Abb. 3). Bei allen Anwesenden war die Freude über die entstehende AG als Möglichkeit zu Begegnung, Austausch und Aktion deutlich spürbar. In einer kurzen Vorstellungsrunde teilten wir unsere Beweggründe, Erwartungen und Vorstellungen. Die Schüler*innen betonten, dass die mit dem Label verbundene Themenvielfalt im Unterricht kaum vorkommt und stärker integriert werden müsste. Die AG wird so zum Möglichkeitsraum für Persönlichkeitsbildung und für die Ausbildung von persönlichen und demokratischen Kompetenzen. Für die Sichtbarmachung in Schule und darüber hinaus will die AG über die Gründung und geplante Themen und Aktionen auf der Schul-Website informieren, einen kurzen Videoclip zum Anliegen, Ziel und zum Selbstverständnis der AG drehen und konkret Projekte für die Stärkung des Labels entwickeln. Eine Idee dafür war, das vor 20 Jahren verliehene Schul-Label zu erneuern, also die Schulgemeinschaft aufzufordern, sich mit der Selbstverpflichtung einer Courage-Schule auseinanderzusetzen und erneut darüber abzustimmen. Ein zweites konkretes Vorhaben betrifft das Coaching der an der Schule unterrichtenden Lehrkräfte: Die Schüler*innen wünschen sich, dass alle Lehrer*innen offen, schüler*innen-orientiert und sensibel mit SoR. SmC-Themen umgehen und diesen im Unterricht einen Raum geben. Besonders intensiv war anschließend die Brainstorming-Phase, in der insbesondere die Schüler*innen Themen, Gedanken und Interessen formulierten, die sie unter dem

30 S. Kleff: Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage, S. 3.

doi.org/10.35468/6008-13

Label SoR.SmC subsumieren und über die AG-Arbeit fokussieren möchten. Eine konkrete Sichtung und Clusterung dieser Themen fand beim zweiten Treffen zwei Wochen später statt. Als große Themenbereiche wurden identifiziert:

- Identität und Persönlichkeit
- Chancengleichheit
- Diversität sexueller Orientierungen und Lebensformen (LGBTQIA*, Queerness)
- Formen von und Umgang mit Diskriminierungen wie Rassismus und Homophobie
- Sprache als machtvolles diskriminierendes Instrument
- Feminismus
- Gendern
- Sexualaufklärung
- (Kommunikations-)Strategien gegen Alltagsrassismus
- Vorbilder der Antidiskriminierung

Abb. 3: Einladung zum Gründungstreffen.

doi.org/10.35468/6008-13

Als besonders erfrischend und beeindruckend empfand ich den Flow und die positive Dynamik in der Gruppe, die eine konkrete inhaltliche Auseinandersetzung herbeisehnten. Die Eigenverantwortung der beteiligten Schüler*innen wird von Beginn an gestärkt, gefördert und eingefordert. So verfasste beispielsweise eine Schülerin einen Bericht zum Gründungstreffen der AG für die Schul-Website. Des Weiteren tauschten sich die Schüler*innen bereits rege über Literatur zum Thema aus, Empfehlungen wurden ausgesprochen und mit Tupoka Ogette, Noah Sow, Alice Hasters oder Angie Thomas eine Liste an Büchern und Links begonnen, die sich sukzessive erweitern wird.

Mit der neu gegründeten Arbeitsgemeinschaft sind der Wunsch und die Hoffnung verbunden, kontinuierlich nachhaltige Bildungserlebnisse für all diejenigen zu ermöglichen, die sich für Demokratie und Toleranz sowie gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit engagieren wollen. Die AG schafft einen Möglichkeitsraum für Lern- und Entfaltungsprozesse, der über Fächergrenzen und Lehrplanregularien hinausgeht und den Fokus auf gesellschaftsrelevante Themen richtet, die von den Schüler*innen selbst gewählt und akzentuiert werden. Die AG schafft Verbindlichkeiten in der Sache und ermöglicht es, als „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ sichtbar, erlebbar und nachhaltig präsent zu sein. Als Form des Miteinanders zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen schafft die AG ideale Rahmenbedingungen, einem gemeinsamen Bildungsverständnis näher zu kommen, das beide Seiten als Verantwortliche und Gestaltende begreift und eine echte Lernbegleitung entstehen lässt. Dazu zählt beispielsweise, dass die Schüler*innen konkret Verantwortung übernehmen, Themen aktiv einbringen und gemeinsam aushandeln, zu Sitzungen einladen oder ihre Erfahrungen und Fähigkeiten innerhalb der Schulgemeinschaft multiplizieren. Eine ebenso große Chance sehe ich in der individuellen Persönlichkeitsentwicklung der AG-Mitglieder, die intrinsisch motiviert sind, aus Überzeugung mitmachen und bereit sind, ihre Zeit, Kreativität und ihr Potenzial dafür zu investieren, Verantwortung für ein auf demokratischen Werten fußendes schulisches Miteinander zu übernehmen. Darüber hinaus sind die Möglichkeiten zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und zum Spüren der individuellen Selbstwirksamkeit enorm, auch und gerade, weil in der AG Leistungssituationen mit Notengebung oder konkrete Erwartungshaltungen unbedeutsam sind und informelles Lernen im Vordergrund steht. Die Courage-AG ist damit im Aneignungs-, Lern- und Bildungsprozess der Schüler*innen relevant und ermöglicht ihnen den „Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen“[31] sowie einen geschützten Erkundungsraum für selbstverantwortliche Entwicklungen. So werden in der AG konkrete Aktionen initiiert und durchgeführt; ebenso können bestehende Ideen oder Teilprojekte aus der Unterrichtsreihe fortgesetzt bzw. professionalisiert werden. In diesem Verständnis partizipieren die aktiven

31 TBMJS: Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre, S. 17.

doi.org/10.35468/6008-13

Schüler*innen an konkreten Schulentwicklungsprozessen.[32] Des Weiteren hat die AG die Option, sich mit lokalen, regionalen und bundesweiten Partner*innen zu vernetzen: Darüber kann auch den Schüler*innen die Chance gegeben werden, über ihren bisherigen Erfahrungskontext des Saale-Holzland-Kreises bzw. des Bundeslandes Thüringen hinauszugehen, Selbstwirksamkeit im Gespräch und im Tun zu erfahren sowie über Rassismus als Diskriminierungsform nachzudenken und im eigenen Denken und Handeln vertieft zu reflektieren. Ebenso gilt es, das bereits bestehende gelingende Zusammenarbeiten mit der Landeskoordination Weimar (EBWJ) aufrechtzuerhalten bzw. zu intensivieren.
Abschließend ist festzuhalten, dass sowohl die Unterrichtsreihe zu „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage" als auch die gleichnamige AG ein Selbstverständnis der Aktiven offenbart(e), welches ein Wir-Gefühl hervorbringt. Ein Wir, das im Kontext von Schule und Schulgemeinschaft bereit ist, antidemokratischen Äußerungen, Ausgrenzungen und Ablehnungen sowie Formen von Diskriminierung, Hass und (verbaler) Gewalt im Sinne der Mitmenschlichkeit entgegenzutreten. Ein Wir, das Sichtbarkeit zeigen und Gleichwertigkeit ausbuchstabieren, einfordern und umsetzen möchte. Ein Wir, das immer wieder zu Dialog, Diskurs und Diskussion einlädt.[33]

Literaturverzeichnis

AG Schulentwicklung (2021). *Leitbild des Johann-Heinrich-Pestalozzi-Gymnasiums.*
Arndt, S. (2012). *Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus.* München: Beck.
Bethge, A. (2021). *Individuell fördern* (Impulsvortrag am 31.08.2021 am JHP-Gymnasium Stadtroda).
Bethge, A. & Jantowski, A. (2021). *16 Tipps zur Unterrichtsgestaltung im Kontext von Distanz, Digitalisierung und Heterogenität.* Bad Berka: Thillm. Zugriff am 13.10.2021. Verfügbar unter https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/1dd9b5b6-14d8-44a0-ab77-084ff3133262/16_Tipps_zum_Distanzunterricht_2021_01_31.pdf.
Buschmann, R. & Wengler, C. (2021). *Lernen individuell und gemeinsam.* Fortbildungsreihe im Rahmen der „Pädagogischen Werkstatt Lernen" in Zusammenarbeit mit dem Thillm.
Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 231.
Deutsch Ideen (2014). *Arbeitsheft Klasse 7*. Schroedel Westermann.
Emcke, C. (2019). *Gegen den Hass.* Frankfurt am Main: Fischer.
Harendt, A. (2019). *Gesellschaft. Raum. Narration. Geographische Weltbilder im Medienalltag*. Wiesbaden: Steiner.
Hasters, A. (2019). *Was Weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten*. München: hanserblau.
Ilmer, K. (2021). *Telefongespräch zum JHP-Gymnasium Stadtroda als Courage-Schule mit Konstanze Ilmer. Landeskoordinatorin „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage" in Thüringen*. Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW). 04.11.2021.

32 Vgl. S. Kleff: Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage, S. 6.
33 Vgl. C. Emcke: Gegen den Hass, S. 20; 217.

doi.org/10.35468/6008-13

Kalpaka, A., Räthzel, N & Weber, K. (Hrsg.) (2017). *Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Hamburg: Argument Verlag.
Kleff, S. (2018). *Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage.* Bausteine-Reihe.
KMK (Kultusministerkonferenz) (2018). *Menschenrechtsbildung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018), Zugriff am 14.12.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf.
Ogette, T. (2020[9]). *Exit racism. rassismuskritisch denken lernen.* Münster: Unrast Verlag.
Pfiffner, M., Sterel, S. & Hassler, D. (2021). *4K und digitale Kompetenzen. Chancen und Herausforderungen*. Bern: hep.
SoR.SmC (2021a). *Courage-Schulen.* Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage. Zugriff am 15.10.2021. Verfügbar über: https://www.schule-ohne-rassismus.org/netzwerk/courage-schulen/.
SoR. SmC (2021b). *Mitmachen.* Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage. Zugriff am 15.11.2021. Verfügbar unter: https://www.schule-ohne-rassismus.org/mitmachen/courage-schule-werden/.
SoR.SmC (2021c). *Rassismus*. Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage. Zugriff am 15.11.2021. Verfügbar unter: https://www.schule-ohne-rassismus.org/themen/rassismus/.
Sow, N. (2018). *Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus*. Norderstedt: Books on Demand.
Taskcard (2021). *Unterrichtsreihe „Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage“ der Klasse 8-1 des Johann-Heinrich-Pestalozzi-Gymnasiums Stadtroda.* Verfügbar unter: https://www.taskcards.de/board/faa3cf35-64d8-41f5-ab3b-bf2e5e26b80d?token=a9d24195-56f6-40c3-8368-bab64d0e1589.
TMBJS (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport) (2019a). *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre.* Weimar: Verlag netz. Zugriff am 05.12.2021. Verfügbar über: https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/thueringer_bildungsplan_18_dasnetz.pdf.
TMBJS (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport) (2019b). *Thüringer Lehrplan Deutsch für Gymnasium zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife*. Zugriff am 13.10.2021. Verfügbar über: https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=9426.
Thomas, A. (2018). *The Hate U Give.* München: cbt Taschenbuch.

Autorinnenangaben

Harendt, Annegret, Dr., Studienrätin für Deutsch, Geografie, Seminarfach, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Verantwortliche für Ausbildung am Staatlichen Gymnasium „J. H. Pestalozzi“ Stadtroda
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung in der zweiten Phase, Demokratieförderung und Seelische Gesundheit innerhalb der Schulgemeinschaft, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Formen freien Lernens und vernetzten Denkens
Kontakt: annegret.harendt@schule.thueringen.de

doi.org/10.35468/6008-13

Susanne Burckhardt, Benjamin Schäfer, Estelle Zirn und Karin Lahn

Sprachcafé Erfurt. Ein Ort zum gemeinsamen (Kennen-)Lernen

„As a Syrian, I'm thankful for initiatives that break the ice.
With people like you we feel we aren't 'aliens' anymore."
Hamza, Sprachcafé-Besucher aus Syrien[1]

1 Einführende Gedanken

Mit diesem Einführungszitat von Hamza, einem *Sprachcafé* Teilnehmer im Jahr 2015, könnte darüber spekuliert werden, weshalb er und andere Menschen mit Fluchterfahrung sich wohl oft wie „Aliens" in Deutschland fühlen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die neue Lebenswelt Abläufe, Umgangsweisen, Regeln und Aufgaben mit sich bringt, welche sich für Menschen, die an einem anderen Ort dieser Welt sozialisiert wurden, neu und vielleicht sogar bizarr anfühlen, als seien sie auf einem anderen Planeten gelandet.
Insbesondere scheint es Hamza jedoch darum gegangen zu sein, deutlich zu machen, wie er und andere BPoC[2] von einem großen Teil der Gesellschaft „anders" gemacht werden – ihnen verbal und non-verbal vermittelt wird, dass sie kein Teil „dieser Gesellschaft" seien. Diesem „Wir" und „Die" Denken liegt ein Phänomen zugrunde, welches selten deutlich benannt wird, jedoch, insbesondere in Bezug auf Alltagsrassismus, zur Aufrechterhaltung rassistischer Kontinuitäten beiträgt. Dieses Phänomen wird als *Othering* bezeichnet. Der Begriff *Othering* kann übersetzt werden mit „jemanden zu Anderen machen". Dahinter verbirgt sich ein relativ einfaches, aber sehr „wirksames" Prinzip:

1 S. Burckhardt: Bedürfnisse geflüchteter Menschen in Erfurt – Konzeptionsentwicklung eines Sprachcafés als Ort der Begegnung und des Austausches, S. 48.

2 Black and People of Colour: "PoC ist eine Selbstbezeichnung von Menschen mit Rassismuserfahrung, die nicht als weiß, deutsch und westlich wahrgenommen werden und sich auch selbst nicht so definieren. PoC sind nicht unbedingt Teil der afrikanischen Diaspora, ursprünglich ist der Begriff u. a. zur Solidarisierung mit Schwarzen Menschen entstanden. Schwarz und weiß sind dabei politische Begriffe. Es geht nicht um Hautfarben, sondern um die Benennung von Rassismus und den Machtverhältnissen in einer mehrheitlich weißen Gesellschaft. Inzwischen wird häufiger von BPoC (Black and People of Color) gesprochen, um Schwarze Menschen ausdrücklich einzuschliessen" (Neue deutsche Medienmacher, 2021).

doi.org/10.35468/6008-14

1. Ich mache mich selbst zur Norm und werde dadurch zum Standard.
2. Ich mache alle anderen zu „die Anderen".

Denn damit ich die Norm sein und bleiben kann, braucht es die Anderen, die von dieser Norm abweichen. Rassismus hat so begonnen und wird so jeher tradiert. Die Konstruktion des „Anderen" spielt daher seit Langem – aber auch heute noch – eine große Rolle bei der Reproduktion von rassistischen Bildern und Diskursen.[3] Mit Projekten wie dem *Sprachcafé Erfurt*, wo persönliche Begegnungen in einem wohlwollenden Rahmen und wertschätzender Atmosphäre stattfinden können, wird ein Versuch unternommen, möglichst viele Grenzen in unseren Köpfen zu überwinden, Vorurteile zu hinterfragen und bestenfalls abzulegen, offen zu sein für Irritationen und sich irritieren zu lassen, von und miteinander zu lernen. „Ein Versuch" deshalb, da auch in scheinbar sicheren und reflektierten Kontexten Vorurteile auftreten und die beliebte Frage „Wo kommst du her?" weiterhin für viele Menschen als interessierte Einstiegsfrage verstanden wird und nicht als das, was sie für viele Befragte auch darstellen kann: eine mögliche Mikroaggression, die zumeist in einem Machtgefälle stattfindet und dem Gegenüber signalisiert, nicht der vermeintlichen Norm zu entsprechen.[4]

Im Rahmen ihrer Masterthesis im Jahr 2016 hat Susanne Burckhardt, Teammitglied des *Sprachcafé Erfurt*, unter dem Titel *„Bedürfnisse geflüchteter Menschen in Erfurt – Konzeptionsentwicklung eines Sprachcafés als Ort der Begegnung und des Austausches"* Gespräche mit jungen geflüchteten Menschen geführt. Dies geschah im Rahmen des, bereits 2015 gegründeten, Begegnungsortes *Sprachcafé Erfurt*[5], an welchem sich Menschen aus aller Welt, bis heute, zu einem informellen Austausch alle ein bis zwei Wochen regelmäßig treffen. Mit der Konzeptionierung wurde eine Professionalisierung von Struktur und Abläufen angestrebt. Die Thesis liegt diesem Text inhaltlich zugrunde.

Die Gespräche bezogen sich unter Berücksichtigung der Bedürfnis- und Empowermenttheorie nach Obrecht[6] und Herriger[7] vorrangig auf Herausforderungen und begünstigende Faktoren bezüglich des Ankommens in Deutschland. Die Gesprächspartner*innen sprachen über die Wichtigkeit von Möglichkeiten des Spracherwerbs als grundlegenden Baustein, sich als Teil der neuen Gesellschaft fühlen zu können. Außerdem wurde mehrfach benannt, wie essenziell sowohl die Rolle sozialer Kontakte als auch der Wunsch nach Orientierung im Alltag und der

3 T. Ogette: Exit Racism. Rassismuskritisch denken lernen, S. 59.
4 Ebd., S. 61.
5 Vgl. Kapitel 3.
6 W. Obrecht: Umrisse einer biopsychosozialen Theorie menschlicher Bedürfnisse. Geschichte, Probleme, Struktur, Funktion.
7 N. Herriger: Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung.

doi.org/10.35468/6008-14

neuen Lebenswelt sind.[8] Die Erkenntnisse aus Gesprächen und Beobachtungen sollten dazu führen, das *Sprachcafé Erfurt* als Ort der Begegnung und Partizipation weiterzuentwickeln und Angebote und Formate fortwährend an die aufkommenden Bedürfnisse der Teilnehmenden anzupassen.

2 Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen

Ein geringer Anteil der weltweit Schutzsuchenden bewältigt den oft langen und zermürbenden Weg nach Deutschland, um hier, in der Hoffnung auf ein Leben in Sicherheit und mit Zukunftsperspektive, Asyl zu suchen. Doch das Ankommen in Deutschland gestaltet sich für die meisten Menschen oftmals sehr schwierig. Die Orientierung in der neuen Umgebung und das Einleben in der Ankunftsgesellschaft wird durch viele Faktoren strukturell gehemmt.[9] Vielfache Asylrechtsverschärfungen und restriktive Gesetzgebungen in fast allen Lebensbereichen erschweren den ohnehin schon mühsamen Neustart für geflüchtete Menschen enorm.[10] So gibt es beispielsweise Schwierigkeiten beim Zugang zu Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten sowie dem Arbeitsmarkt, aufgrund hoher bürokratischer Hürden und daraus resultierender lückenhafter Anerkennung ausländischer Abschlüsse.[11] Auch im Bereich der Teilnahme an, durch den Bund finanzierten, Sprach- und Orientierungskursen, den sogenannten Integrationskursen, welche nur für Menschen aus bestimmten Herkunftsländern vorgesehen sind, sind solche Hemmnisse zu finden.[12] Struktureller Rassismus spielt hierbei eine zentrale Rolle und zeigt sich auf vielen Ebenen, wird jedoch in öffentlichen Diskursen kaum thematisiert.

Hinzukommend wird das alltägliche gesellschaftliche Zusammenleben mit den Neuankommenden, von einem erheblichen Teil der deutschen Mehrheitsbevölkerung ohne Migrationshintergrund, als eine große Herausforderung, wenn nicht sogar als Störfaktor gegen den es sich zu wehren gilt, empfunden.[13] Unterschiedliche Muttersprachen, andere Religionen, verschiedene Herkunftskulturen mit unbekannten Regeln und Traditionen sowie nicht vertraute Verhaltensweisen spielen hierbei wohl eine nicht von der Hand zu weisende Rolle. Diese Unterschiede

8 Vgl. S. Burckhardt: Bedürfnisse geflüchteter Menschen in Erfurt - Konzeptionsentwicklung eines Sprachcafés als Ort der Begegnung und des Austausches, S. 76.

9 S. Burckhardt: Bedürfnisse geflüchteter Menschen in Erfurt - Konzeptionsentwicklung eines Sprachcafés als Ort der Begegnung und des Austausches, S. 1.

10 Vgl. Pro Asyl: Ein Jahr "Hau-Ab-Gesetz II": Was hat sich getan?

11 Vgl. S. Burckhardt: Bedürfnisse geflüchteter Menschen in Erfurt – Konzeptionsentwicklung eines Sprachcafés als Ort der Begegnung und des Austausches, S. 1.

12 Vgl. BAMF: Integrationskurs für Asylbewerbende und Geduldete.

13 Zum Nachlesen: die von ezra (Beratung für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt in Thüringen) veröffentlichte Jahresstatistik, in welcher der starke Anstieg rechter Gewalttaten in Thüringen insbesondere zwischen den Jahren 2015 bis 2018 sichtbar wird (ezra, 2021, S. 5).

doi.org/10.35468/6008-14

lösen in einem Teil der Bevölkerung Ablehnung, Pauschalisierungen und Ressentiments hervor.[14]

Bezogen auf das Bundesland Thüringen werden diesem, im bundesweiten Vergleich, nur rund 2,7 Prozent aller in der Bundesrepublik Deutschland ankommenden Geflüchteten zugeteilt.[15] Danach scheint es faktisch kaum erklärbar, dass diese kleine Gruppe von Neuankommenden im öffentlichen Diskurs oftmals so stark in den gesellschaftlichen und politischen Fokus gelangt. Emotional gestaltet sich die Situation jedoch durchaus komplexer wie unter anderem im *Thüringen Monitor 2018*,[16] eine jährlich erarbeitete sozialwissenschaftliche Studie zur politischen Kultur in Thüringen, sichtbar wurde. Es zeigt sich eine „generell erhöhte Skepsis und eine Zunahme ablehnender Einstellungen gegenüber Asylsuchenden".[17] So werden asylsuchenden Menschen beispielsweise mehrheitlich, durch die bereits hier lebenden Thüringer*innen, „die Eigenschaften abgesprochen, die einen dauerhaften Zuzug begünstigen würden: 64 Prozent der Befragten glauben nicht, dass ‚die meisten' Geflüchteten und Asylsuchenden aufgrund ihrer Kultur in Deutschland integrierbar sind".[18]

Um Rassismus und rechter Stimmungsmache nicht die Chance zu geben, den öffentlichen Raum zu dominieren, benötigt es insbesondere politische Strategien unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse und konkrete Ideen zu deren Umsetzung. Dazu zählt zuletzt die „Jenaer Erklärung" von 2019[19] und die daraus resultierenden Vorschläge für eine rassismuskritische Bildung im (Biologie-)Unterricht[20]. Was jedoch auch essenziell ist, und hierbei sollte die zivilgesellschaftliche Einflusskraft auf aktuelle Wandlungsprozesse nicht unterschätzt werden, sind Orte für Möglichkeiten der Zusammenkünfte unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen. Es braucht öffentliche Räume für direkten Austausch, an

14 Vgl. Flüchtlingsrat Thüringen e. V.: Info-Heft: Flucht und Asyl in Thüringen. Flüchtlinge unterstützen. Diskriminierung entgegentreten, S. 5.

15 Vgl. BIMF: Zahlen und Fakten. Zahlen der Geflüchteten in Deutschland.

16 „Der Thüringen-Monitor ist eine Studie zu den politischen Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger des Freistaates Thüringen. Ein besonderer Fokus liegt dabei jedes Jahr auf der Erforschung rechtsextremer Einstellungen, der Demokratieakzeptanz, der Demokratiezufriedenheit und dem Institutionenvertrauen der Thüringer Bevölkerung. Der Thüringen-Monitor wird im Auftrag der Thüringer Staatskanzlei von einem Forscherteam der FSU Jena erarbeitet" (Freistaat Thüringen, o. J.).

17 M. Reiser et al.: Heimat Thüringen. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2018. Zusammenfassung, S. 8.

18 Ebd.

19 M. S. Fischer et al.: Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung; M. S. Fischer et al.: Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen; M. S. Fischer et al.: The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races.

20 K. Porges et al.: Die „Jenaer Erklärung" im (Biologie-)Unterricht - Rassismus zum Thema machen!; K. Porges et al.: Real sind Gradienten – die „Jenaer Erklärung" im Unterricht; K. Porges, I. Stewart: The Jena Declaration: German pedagogical responsibilties.

doi.org/10.35468/6008-14

welchem die soeben erwähnten Unterschiede als Ressourcen und zum gemeinsamen Dialog über Anknüpfungspunkte genutzt werden können. Solche Orte ermöglichen die Entstehung von Berührungspunkten und Begegnungen zwischen schon länger hier ansässigen Bürger*innen und neu ankommenden, beispielsweise geflüchteten, Menschen.

Wird in den letzten Jahren vielfach von einer gesellschaftlichen Spaltung in Deutschland gesprochen, so kann dies sicher mit Bezug auf unterschiedliche Themen und Einstellungen gesagt werden. Kaum ein Thema löste jedoch Debatten in einem Umfang aus wie das der Migration. Denn neben Menschen, welche sich gegen Zuwanderung positionieren, zeigt ein beachtlicher Bevölkerungsanteil der Menschen in Deutschland, Thüringen und Erfurt großes Interesse daran, in direkten Kontakt mit Menschen mit Fluchterfahrung zu treten, ihnen offen zu begegnen und Toleranz als selbstverständlichen Wert im alltäglichen gesellschaftlichen Zusammenleben zu verstehen. Viele dieser Menschen möchten die neuen Mitbürger*innen, auch weiterhin nach 2015, besser kennenlernen, das „Fremde" überwinden. Dies findet vor allem im Rahmen von, in Deutschland überdurchschnittlich gut ausgeprägten, ehrenamtlichen Strukturen statt.[21] Laut *Freiwilligensurvey 2019*[22] haben sich „zwischen 2014 und 2019 rund 12 % der deutschen Bevölkerung für Geflüchtete und Asylsuchende eingesetzt".[23] Ohne Möglichkeiten der Begegnung werden vermeintliche Andersartigkeit und Unterschiede vermutlich weiterhin anstelle der Konzentration auf Gemeinsamkeiten und Anknüpfungspunkte im Vordergrund stehen. Die Chancen, mit kategorischen Denkweisen des „Wir" und „Die" zu brechen, würden damit weitestgehend ungenutzt bleiben.

Da der gesellschaftliche und politische Fokus zumeist ausschließlich auf Forderungen im Bereich der Anpassungs- und Integrationsleistungen gegenüber Geflüchteten liegt, finden die Vorstellungen und Bedürfnisse der Menschen selbst oftmals keine Beachtung im öffentlichen Diskurs.[24] Diese menschlichen Bedürfnisse lassen sich nach Obrecht[25] in verschiedene Kategorien einteilen. Die biologischen,

21 Vgl. C. Pinl: Ehrenamt statt Sozialstaat? Kritik der Engagementpolitik, S. 49.

22 „Der Deutsche Freiwilligensurvey (FWS) ist eine repräsentative Befragung zum freiwilligen Engagement in Deutschland, die sich an Personen ab 14 Jahren richtet. Freiwillige Tätigkeiten und die Bereitschaft zum Engagement werden in telefonischen Interviews erhoben und können nach Bevölkerungsgruppen und Landesteilen dargestellt werden. Außerdem können die Engagierten und Personen, die sich nicht bzw. nicht mehr engagieren, beschrieben werden. Darüber hinaus können Veränderungen in den Formen und Kontexten des freiwilligen Engagements nachgezeichnet werden. Der Freiwilligensurvey ist damit die wesentliche Grundlage der Sozialberichterstattung zum freiwilligen Engagement" (DZA, o. J.).

23 BMFSFJ: Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019), S. 28.

24 Vgl. C. Dittmer, D. F. Lorenz: Strukturelle Regellosigkeit in einer überregelten Welt. Was steht einer Partizipation geflüchteter Menschen in Deutschland entgegen?

25 W. Obrecht: Umrisse einer biopsychosozialen Theorie menschlicher Bedürfnisse. Geschichte, Probleme, Struktur, Funktion.

doi.org/10.35468/6008-14

biopsychischen und biopsychosozialen, wobei die zwei letzteren im Kontext des *Sprachcafé Erfurt* im Vordergrund der Bedürfnisbefriedigung stehen. Hierunter fallen unter anderem das Bedürfnis nach Abwechslung, Bedürfnisse nach Orientierung, Kontroll- und Kompetenzbedürfnisse sowie auch Liebesbedürfnisse und Mitgliedschaftsbedürfnisse.[26]

Mithilfe von Interviews im Rahmen der genannten Masterthesis hat sich vor allem herauskristallisiert, dass die Bedürfnisse nach emotionaler Zuwendung in Form von Freundschaften und das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit durch Mitgliedschaft, zum Beispiel in einer Gruppe, für viele Menschen mit Fluchterfahrung besonders wichtig sind. Auch das Bedürfnis nach Kontrolle und Kompetenz und der gezielte Erwerb sowie die Verbesserung der Sprachkenntnisse, womit weitere Schritte und Verbesserungen in Bezug auf die Lebensplanung erfolgen können, stehen hier weit oben.[27] Besonders der oben genannte Umstand der überwiegend strukturellen Nichtbeachtung dieser Bedürfnisse regte dazu an, den Fokus des Projektes *Sprachcafé Erfurt* auf die Zielgruppe der Geflüchteten zu legen und einen Ort entstehen zu lassen, an welchem es möglich ist, die durch die besonderen Umstände entstehenden speziellen Bedürfnisse dieser Menschen herauszufinden und nach Möglichkeit gemeinsam an deren individueller Befriedigung zu arbeiten. Im *Thüringen Monitor* – Integration[28], wurde dieses Missverhältnis ebenfalls erkannt und ein wichtiger Perspektivwechsel herbeigeführt, indem erstmals geflüchtete Menschen aus Thüringen zu ihren Lebenslagen, Einstellungen und Perspektiven befragt wurden. Dabei ergab sich unter anderem,

> „dass sich durchschnittlich auch bei jüngeren Erwachsenen offenbar etwas größere Integrationsherausforderungen stellen. [...] Sie berichten zwar häufiger von freundschaftlichen Kontakten zu Deutschen, zugleich aber von mehr herkunftsbezogenen Diskriminierungserfahrungen".[29]

Zudem heißt es als eines der zusammenfassenden Ergebnisse und sich daraus ergebenden gesellschaftlichen Aufträge,

> "dass gerade junge Menschen in einer schwierigen Lebenssituation und vor großen Anpassungsprozessen Unterstützung und Halt brauchen, auch weil familiäre und soziale Unterstützungssysteme (nicht mehr) oder in nicht ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Hier sind alle politischen und gesellschaftlichen Organisationen und Akteure gefordert, die Probleme junger Menschen besonders in den Blick zu nehmen, wie es zum Beispiel durch die Förderung gemeinwesensorientierter Integrationsprojekte [...] geschieht".[30]

26 Vgl. S. Burckhardt: Bedürfnisse geflüchteter Menschen in Erfurt - Konzeptionsentwicklung eines Sprachcafés als Ort der Begegnung und des Austausches, S. 21 f.
27 Vgl. S. Burckhardt: Bedürfnisse geflüchteter Menschen in Erfurt - Konzeptionsentwicklung eines Sprachcafés als Ort der Begegnung und des Austausches, S. 40–44.
28 Thüringen-Monitor: Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2018. Zusammenfassung.
29 KomRex: Zusammenfassung zum Thüringen-Monitor-Integration, S. 6 f.
30 Ebd., S. 7.

doi.org/10.35468/6008-14

3 Der Begegnungsort

Das *Sprachcafé Erfurt* wurde im Juni 2015 als studentisches Projekt der Hochschulgruppe *Antirassistischer Campus* an der Fachhochschule Erfurt (Campus Altonaer Straße) gegründet. Mitglieder der Gründer*innengruppe waren Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen (von der Erfurter Fachhochschule und Universität). Susanne Burckhardt, eine der Gründungspersonen erinnert sich:

> „Wir saßen mit Freund*innen zusammen und sprachen vermehrt über die aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklungen. Im Fernsehen wurde vom Sommer der Migration gesprochen: es gab Bilder von ankommenden Menschen in Bussen und Zügen, Teddybären und Blumensträußen und einer großen Unterstützung durch Teile der Zivilbevölkerung. Schnell gab es jedoch auch andere Stimmen – Menschen die klar kommunizierten, dass sie kein Teil der Willkommensinitiativen sein würden. Ihre Haltung gegenüber den Schutzsuchenden war ablehnend. Rassistische Vorurteile wurden in öffentlichen Diskursen, auch in Politik und Medien, ständig reproduziert. Es war abstoßend.

Als eine Kommilitonin im Studium dann davon berichtete in einer neuen Unterkunft für geflüchtete Menschen zu arbeiten, kam uns, einer kleinen Gruppe Studierenden, die Idee der Kontaktaufnahme über diesen Zugangsweg. Wir besprachen Möglichkeiten, um neuankommende Menschen kennenlernen zu können, ‚Ihnen und Uns'[31] Räume der Begegnung zu schaffen, um genau dieses vermeintliche ‚Sie und Wir' auflösen zu lernen. Auch war der Gedanke, gemeinsam, bei Bedarf, Wege der individuellen Unterstützung entwickeln und organisieren zu können. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangsgedanken und dem Wunsch nach Austausch und Begegnung entstand das Sprachcafé. Das Projekt besteht nun seit bereits sieben Jahren fort und wird weiterhin gut angenommen."

Im Oktober 2015 kam es dann bereits zu einer Verselbständigung des Projektes durch die Gründung einer eigenen Hochschulgruppe. Ziel des *Sprachcafé Erfurt* war und ist es einen Begegnungsort zu schaffen, an dem Menschen verschiedenster Herkunft, Sprache und/oder Glaubensüberzeugung miteinander in Kontakt treten, sich austauschen und voneinander lernen können. Im Vordergrund stehen hierbei das Knüpfen sozialer Kontakte, der Erwerb und der Ausbau von (z. B. deutschen) Sprachkenntnissen sowie das respektvolle Miteinander im Umgang mit anderen Lebenskonzepten und kulturellen Hintergründen. Es wird ein Raum geschaffen, an dem sich Menschen geborgen und angenommen fühlen können, an dem sie einerseits zur Selbstreflexion animiert werden und andererseits das Hier und Jetzt wahrnehmen und schätzen können. Dies gilt nicht nur für die Gruppe der Teilnehmenden, welche das *Sprachcafé Erfurt* besucht, sondern auch für das ehrenamtliche *Sprachcafé*-Team, welches die regelmäßigen Begegnungstreffen plant und organisiert. Dieses besteht zumeist aus circa acht bis zehn Personen und ist

31 Menschen der Ankunftsbevölkerung.

doi.org/10.35468/6008-14

divers zusammengesetzt. Um Mitglied im Team zu werden, braucht es kaum mehr, als ein ernstes Interesse, sich aktiv in die Planung, Vorbereitung und Mitgestaltung der Dienstagabende einzubringen und die daraus folgende Teilnahme an den zweiwöchentlichen Organisationstreffen.

Das *Sprachcafé Erfurt* findet in regelmäßigen 14-tägigen Treffen statt, die frei von den Teilnehmer*innen mitgestaltet werden können. Das ehrenamtlich organisierte Format, findet am Abend, ab 18 Uhr bis circa 22 Uhr statt. Da Sprache und Begegnungen, beispielsweise in angenehmer Café-Atmosphäre, die ersten Projektassoziationen darstellten, erschien der Name *Sprachcafé* von Beginn an passend. Der Fokus auf den Spracherwerb hat jedoch in den letzten Jahren etwas abgenommen, da Integrations- und andere Sprachkurse zunehmend Abhilfe geleistet haben und die fokussierte Vermittlung von Sprachkenntnissen nicht mehr vorrangig auf ehrenamtlichen Schultern getragen wird. Allerdings wird, gerade seit der Corona-Pandemie, ein Zuwachs an ausländischen Studierenden und Berufstätigen mit Deutsch als Zweitsprache im *Sprachcafé Erfurt* wahrgenommen. Der deutsche Spracherwerb und das Üben der deutschen Sprache mit Muttersprachler*innen steht für einige Teilnehmer*innen, neben dem Knüpfen neuer Kontakte, zentral im Vordergrund. Das *Sprachcafé* ist offen für alle Interessierten, die die Grundregeln eines wertschätzenden Miteinanders an einem interkulturellen Ort respektieren und neugierig auf neue Begegnungen sind.

Zu Beginn des *Sprachcafé Erfurt* war die Zielgruppe des Angebotes stark auf geflüchtete Menschen fokussiert. Mit der Zeit hat sich die Besucher*innengruppe jedoch verändert. Der interkulturelle Austausch findet mittlerweile zwischen Menschen unterschiedlichster Hintergründe statt. In das *Sprachcafé Erfurt* kommen immer mehr international Studierende, Menschen, die gerade in Deutschland einen neuen Job begonnen haben, Sprachschüler*innen, Eltern mit ihren Kindern und allgemein Menschen, die internationalen Kontakt und offene Begegnungen in Erfurt suchen. Das *Sprachcafé Erfurt* bringt Menschen unterschiedlichster Hintergründe zusammen: so treffen sich an manchen Dienstagabenden beispielsweise Menschen aus Afghanistan, Deutschland, El Salvador, Frankreich, Kamerun, Syrien und der Türkei. Es begegnen sich sehr junge Menschen mit junggebliebenen im Rentenalter. Autor*innen und Schauspielende, Arbeitssuchende, Künstler*innen, Lernende und Lehrende, Rechtsanwält*innenfachange stellte, Studierende, Sozialarbeiter*innen, IT-Profis und Auszubildende. Alle, die Interesse an einem wertschätzenden Austausch in ungezwungener Atmosphäre haben, sind willkommen!

Während des Corona-Lockdowns hat es das Team des *Sprachcafé Erfurt* außerdem geschafft, die regelmäßigen Treffen erfolgreich online stattfinden zu lassen. Nach einem anfangs eher holprigen Start konnten mit der Zeit einige funktionierende Konzepte entwickelt werden. Bei einer großen Anzahl an Teilnehmenden war es nötig, verschiedene digitale Räume anzulegen und diese zu moderieren. In diesen

doi.org/10.35468/6008-14

Räumen unterhielten sich die Teilnehmer*innen zu unterschiedlichen Interessen. Beispielsweise gab es Räume, in denen digital Spiele gespielt wurden, in anderen fanden politische und thematische Diskussionen, Smalltalk oder auch Lesungen statt. Ein großer Vorteil des Online-Formats ist, dass damit auch Menschen teilnehmen können, die sich nicht in Erfurt befinden. So kamen, über den öffentlich auf Social Media verbreiteten Link, auch Menschen dazu, die sich im Ausland befanden. Ein ehemaliger *Sprachcafé* Teilnehmer schaltete sich beispielsweise aus der Türkei hinzu, eine andere Person aus einer anderen deutschen Großstadt und weitere wiederum aus dem Iran, mit dem Wunsch ihre bereits erworbenen Deutschkenntnisse zu verbessern.

Auch in Präsenz gab und gibt es im *Sprachcafé Erfurt* unterschiedliche Veranstaltungsformate. Es finden regelmäßig kleine Konzerte und Lesungen, Grillabende, Film- und Infoveranstaltungen sowie Spieleabende unter aktiver Teilnahme der *Sprachcafé*-Besucher*innen statt. Gemeinsam werden auch Kundgebungen zu verschiedenen aktuellen Themen (Abschiebungen, deutsche Asylpolitik, Situation in Herkunftsländern) organisiert oder als Gruppe an Demonstrationen in Erfurt und anderen deutschen Städten teilgenommen. Neben der politischen Positionierung, gehört auch ein ungezwungenes Zusammensein in Form von Partys zu einem sehr beliebten Veranstaltungsformat, welches schon oft ein breites Besucher*innenpublikum anlockte.

Die Aufgabe des *Sprachcafé Erfurt*-Teams ist es, die geeigneten Rahmenbedingungen zu schaffen, damit sich möglichst alle Teilnehmenden wohlfühlen können und sich eingeladen fühlen, sich kreativ zu beteiligen. Dies hat auch dazu geführt, dass das *Sprachcafé Erfurt* im Herbst 2020 in die *Offene Arbeit*[32] in der Allerheiligenstraße umgezogen ist. Dort sind besondere Räumlichkeiten und eine tolle Atmosphäre vorzufinden, mit Menschen, die das Ziel des *Sprachcafé Erfurt* unterstützen. In den Worten einer Sprachcafé-Besucherin: „Und das ist es doch, was das Sprachcafé für die meisten ausmacht: ein Ort, an dem Fröhlichkeit, Begeisterungsfähigkeit, der eigene Ehrgeiz, gegenseitige Unterstützung, Nachsicht, Neckerei, Tiefsinnigkeit, und und und... ihren Raum finden."

4 Schlussgedanken

Nicht nur die Rückmeldungen einzelner Sprachcafé-Besucher*innen unterstreichen den Wert gesellschaftlicher Projekte wie dem *Sprachcafé Erfurt*. Auch die im Kapitel 2 genannten gesellschaftlichen Aufträge, die im *Thüringen Monitor* –

32 Die Offene Arbeit des Evangelischen Kirchenkreises Erfurt "soll ein Raum sein, wo sich Menschen unabhängig ihres Alters, ihrer Sozialisation, ihrer Weltanschauung und Nationalität zusammenfinden, sich füreinander Zeit nehmen und sich wohlfühlen. Die Vision der Gestaltung einer herrschaftsfreien und solidarischen Gesellschaft und der Einsatz für eine humane, friedliche und gerechte Welt ohne Ausbeutung von Mensch, Tier und Natur sind uns wesentlich" (Offene Arbeit, o.J.).

doi.org/10.35468/6008-14

Integration[33] beschreiben, entsprechen den Zielen des respektvollen Zusammenseins sowie der bei Bedarf individuellen Unterstützungsmöglichkeiten, die sich das *Sprachcafé Erfurt* gesetzt hat. Mit seinem Angebot bietet das *Sprachcafé Erfurt* somit nicht nur einen einfachen Begegnungsort, sondern trägt auch einen wichtigen Teil dazu bei, Grenzen, Vorbehalte und Hürden abzubauen, Einstellungen und Meinungen zu reflektieren und dadurch ein vielfältiges und respektvolles Miteinander zu ermöglichen. Ein respektvolles Miteinander, welches durch eine Offenheit zum Lernen von und mit anderen Menschen gekennzeichnet ist und dadurch zum Hinterfragen bestehender gesellschaftlicher, politischer und rassistischer Strukturen sowie zur Selbstreflexion beim Team selbst anregen soll.

Literaturverzeichnis

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2018). I*ntegrationskurs für Asylbewerbende und Geduldete*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/AsylbewerberGeduldete/asylbewerbergeduldete.html. Letzter Zugriff am: 28.09.2021.

Beauftragte für Integration Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2021). *Zahlen und Fakten. Zahlen der Geflüchteten in Deutschland.* Verfügbar unter: https://bimf.thueringen.de/flucht/zahlen. Letzter Zugriff am: 18.09.2021.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2021). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019)*. Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/resource/blob/176836/7dffa0b4816c6c652fec8b9eff5450b6/frewilliges-engagement-in-deutschland-fuenfter-freiwilligensurvey-data.pdf. Letzter Zugriff am: 28.09.2021.

Burckhardt, S. (2016). *Bedürfnisse geflüchteter Menschen in Erfurt - Konzeptionsentwicklung eines Sprachcafés als Ort der Begegnung und des Austausches.* Erfurt: Fachhochschule Erfurt.

Dittmer, C. & Lorenz, D. F. (2016). *Strukturelle Regellosigkeit in einer überregelten Welt. Was steht einer Partizipation geflüchteter Menschen in Deutschland entgegen?* Verfügbar unter: http://fluechtlingsforschung.net/strukturelle-regellosigkeit-in-einer-uberregelten-welt/. Letzter Zugriff am: 29.09.2021.

Deutsches Zentrum für Altersfragen. (o. J.). *Deutscher Freiwilligen Survey.* Verfügbar unter: https://www.dza.de/forschung/fws. Letzter Zugriff am: 29.09.2021

ezra (Hrsg.) (2021). *Pressemappe 2020*. Verfügbar unter: https://ezra.de/wp-content/uploads/2021/04/Pressemappe_ezra_Jahresstatistik-2020_oHnr.pdf. Letzter Zugriff am: 28.09.2021.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2019). Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. *Biologie in unserer Zeit* 49 (6), S. 399–402.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2020). Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. *Zoologie 2020 – Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft,* hrsg. von R. A. Steinbrecht, 2020, S. 7–32.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2021): The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races. *Annals of the History and Philosophy of Biology* 24/2019, S. 91–123.

Flüchtlingsrat Thüringen e. V. (Hrsg.). (2016). *Info-Heft: Flucht und Asyl in Thüringen. Flüchtlinge unterstützen. Diskriminierung entgegentreten.* Erfurt: ReproPartner Erfurt GbR.

33 Thüringen-Monitor: Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2018. Zusammenfassung.

doi.org/10.35468/6008-14

Freistaat Thüringen (Hrsg.) (o. J.). *Thüringen Monitor.* Verfügbar unter: https://www.landesregierung-thueringen.de/regierung/th-monitor/. Letzter Zugriff am: 29.09.2021

Herriger, N. (2002). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

KomRex (Hrsg.) (2018). *Zusammenfassung zum Thüringen-Monitor-Integration*. Verfügbar unter: https://www.komrex.uni-jena.de/komrexmedia/publikationen/zusammenfassung+tmi2.pdf. Letzter Zugriff am: 03.10.2021.

Neue deutsche Medienmacher (Hrsg.) (2021). *NdM-Glossar. Wörterverzeichnis der Neuen deutschen Medienmacher*innen (NdM) mit Formulierungshilfen, Erläuterungen und alternativen Begriffen für die Berichterstattung in der > Einwanderungsgesellschaft.* Verfügbar unter: https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/kategorie/01-wer-sind-wir/. Letzter Zugriff am: 29.09.2021.

Obrecht, W. (1998). *Umrisse einer biopsychosozialen Theorie menschlicher Bedürfnisse. Geschichte, Probleme, Struktur, Funktion. Arbeitspapier der Hochschule für Soziale Arbeit Zürich.* Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.

Offene Arbeit des Evangelischen Kirchenkreises Erfurt (Hrsg.) (o. J.). Gemeinsam stehen für eine solidarische Gesellschaft. Verfügbar unter: https://offenearbeiterfurt.de/. Letzter Zugriff am: 29.09.2021.

Ogette, T. (2019). *Exit Racism. Rassismuskritisch denken lernen.* Münster: Unrast Verlag.

Pinl, C. (2015). Ehrenamt statt Sozialstaat? Kritik der Engagementpolitik. *Aus Politik und Zeitgeschichte.* 65 (14–15), 49–54.

Porges, K., Bergens, F., Hoßfeld, U. & Krause, J. (2021). Die „Jenaer Erklärung" im (Biologie-)Unterricht – Rassismus zum Thema machen! *MNU-Journal* 74 (2), S. 154–158 und Online-Ergänzung.

Porges, K., Hoßfeld, U. & Krause, J. (2020). Real sind Gradienten – die „Jenaer Erklärung" im Unterricht. *MINT Zirkel* 9 (4), S. 9.

Porges, K. & Stewart, I. (2022): The Jena Declaration: German pedagogical responsibilties. In L. Bellatalla, P. Genovesi, E. Matthes & S. Schütze (Eds.), *Nation, Nationalism and School in Contemporary Europe* (S. 180-194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

PRO ASYL (Hrsg.) (2020). *Ein Jahr "Hau-Ab-Gesetz II": Was hat sich getan?* Verfügbar unter: https://www.proasyl.de/news/ein-jahr-hau-ab-gesetz-ii-was-hat-sich-getan/. Letzter Zugriff am: 28.09.2021.

Reiser, M., Best, H., Salheiser, A. & Vogel, L. (2018). *Heimat Thüringen. Ergebnisse des* Thüringen-Monitors 2018. *Zusammenfassung.* Verfügbar unter: https://www.landesregierung-thueringen.de/fileadmin/user_upload/Landesregierung/Landesregierung/Thueringenmonitor/thuringen-monitor_2018_zusammenfassung.pdf. Letzter Zugriff am: 29.09.2021.

Autor*innenangaben

Susanne Burckhardt, Benjamin Schäfer, Estelle Zirn und Karin Lahn,
Mitglieder im Sprachcafé Erfurt Organisationsteam
Kontakt: sprachcafe.erfurt@gmail.com

doi.org/10.35468/6008-14

Impulse für den (Fach-)Unterricht

Maike Bonsack

Wenn Seifenblasen platzen … – ein Erfahrungsbericht

1 Einleitung

Deportation. Ein Zug voller Menschen, eingepfercht in den Abteilen, Haut an Haut, Angst und Verzweiflung in den Gesichtern. Der rauchende Stahlkoloss rollt los, bohrt sich seinen Weg durch die Kälte der Nacht mit seinen frierenden, verzweifelten Insassen. Weinende Kinder, zitternde, sich aneinanderklammernde Körper, Elend und Todesangst. Ein Mann erbricht sich in der Menge. Die Ruhe vor dem Sturm. Das Ziel ist ein Vernichtungslager. Der Auftrag: „unwertes Leben" auslöschen. Es ist keine Fahrt ins Ungewisse, sondern ein Transport in den Tod. Mitten in der Nacht dann die Ankunft in Auschwitz Birkenau. Gewaltsam werden Familien auseinandergerissen, Männer und Frauen gruppiert, Kinder sondiert. Ein Durcheinander aus Scheinwerferlicht, bewaffneten Soldaten, brutaler Gewalt, Hundegebell, Hetze, Chaos, Tränen und verzweifelten Schreien.
Dies ist eine Szene aus dem Film „Anne Frank" (2001). Ich selbst muss, wie so oft bei der Konfrontation mit dem Thema und den Grausamkeiten dieser Zeit, mit den Tränen kämpfen. Meine Fassungslosigkeit und Bestürzung über das Unheil ist in solchen Momenten sehr präsent. Es wühlt mich auf und ergreift mich tief. Einmal mehr wird mir klar: historisch betrachtet, leben wir als indirekte Zeugen des Grauens in einer posttraumatischen Zeit.[1] Ich lösche den Bildschirm und wende mich der Klasse zu, als plötzlich ein Schüler mit folgender „Aussage" die Stille zerreißt:.

> „Und? Was soll das jetzt? Der Film war doch total langweilig. Man hat ja überhaupt nicht gesehen, wie die Juden vergast wurden. Total öde!"

Was passiert, wenn frisch ausgebildete Lehrer*innen aus dem Vorbereitungsdienst an eine Schule kommen und einer Schüler*innengruppe gegenüberstehen, die den Themenfeldern „Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus, Diskriminierung" alles andere als aufgeschlossen gegenüberstehen? Das Desinteresse, die Gefühlskälte sorgte bei mir für Hilflosigkeit, Ratlosigkeit und Fassungslosigkeit. Wie ich damit umgegangen bin, davon möchte ich berichten.

1 G. Pollock: After-affects – after-images, S. 5 f.

doi.org/10.35468/6008-15

Da ist er also wieder, dieser Moment. Der Augenblick, in dem ich feststelle, dass ein erneuter Versuch, meine Schüler*innen für so ein immens wichtiges Thema zu sensibilisieren, gescheitert ist. Dabei habe ich schon viel Zeit investiert, verschiedenste Methoden ausprobiert und musste dennoch immer wieder aufs Neue feststellen, dass es einfach nicht gelingen will. So bleibe ich auch in dem geschilderten Moment vor der Klasse sprach- und wortlos zurück, mit hängenden Schultern der Ernüchterung. Ist das wirklich die Realität, frage ich mich. Doch ein wenig später auf dem Schulhof schlägt die Wirklichkeit erneut verbal und brutal zu: *„Du Kanake", „du dreckiger Jude", „Judensau"* – diese und noch weitere diskriminierende Äußerungen sind täglich zu hören.

> „In den Zeiten der Judenverfolgung waren auch Kinder nicht gefeit. Soldaten sind durch die Straßen gelaufen, haben jüdische Kinder an den Füßen gepackt und mit dem Kopf voran gegen die nächstbeste Hauswand geschleudert. Was sagt ihr dazu?" Lehrerin
>
> „Na und? Mit Schweinen macht man das doch auch so." Schüler
>
> [Auszug aus einem Unterrichtsgespräch]

Was macht man, wenn sich Schüler*innen Spitznamen von bekannten SS-Offizieren geben, mit Hitlergruß auf dem Schulhof provozieren und Hakenkreuze auf Schulbänken hinterlassen? Zu derartigen „Notfällen und Besonderen Vorkommnissen" gibt das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport[2] ganz klare Handlungsrichtlinien vor. Diese sind im Punkt Extremismus verortet und umfassen alle Geschehnisse, die als *„öffentliche verfassungsfeindliche Äußerungen, gewalttätige Übergriffe und Aktivitäten in extremer Form, die der freiheitlich – demokratischen Grundordnung entgegenstehen"* definiert werden können.[3] Aber mich beschäftigt vielmehr die Frage, was kann ich unmittelbar als Pädagoge oder Pädagogin tun? Meine erste Reaktion: Schockstarre. Mein nächster Gedanke und somit mein Antrieb: Das ist nicht meine Welt. So darf ein Ort zum Lernen und Aufwachsen nicht aussehen.

2 Ausgangslage: Verhärtete Fronten

Eine kleine Regelschule mitten in Thüringen. Aus den umliegenden Dörfern, dem unmittelbaren Einzugsgebiet besuchen zum Zeitpunkt meines Wirkens als Lehrerin vor Ort ca. 250 Schüler*innen und 20 Lehrer*innen die Schule. Wie überall ist das Schulleben leider von Unterrichtsausfall geprägt, arbeiten Pädagog*innen, die täglich an ihre Grenzen gehen und lernen Schüler*innen, die große Herausforderungen zu bewältigen haben. Dabei ist die Palette vielfältig

2 TMBWK; heute: Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.
3 TMBWK: Umgang mit Krisen und Notfällen an Schulen, S. 77.

doi.org/10.35468/6008-15

und reicht von scheinbar einfachen Lernschwierigkeiten, über psychischen Problemen und besonders auffälligem Verhalten. Oft fehlt es an Zeit und den richtigen Ansprechpartner*innen, um angemessen helfen zu können.
Meine Lerngruppe ist eine achte Klasse, bestehend aus 28 Schüler*innen. Nach einer ersten Einschätzung verfügen die Kinder über wenig Fachwissen und die Bereitschaft zum Lernen ist für das Alter typisch (?) sehr gering ausgeprägt. Der Unterricht wird beeinflusst von vielen Unterbrechungen und Störungen. Nachdem ich die Klasse zum Halbjahr im Ethikunterricht übernommen hatte, versuchte ich, dem schulinternen Lehrplan entsprechend, an das vorangegangene Thema „Judentum" anzuknüpfen. Als der auch hierfür altersbedingte und fachtypische Unmut gegenüber Religionen geäußert wurde, konnte der Unterricht beginnen. Schnell kristallisierte sich aber heraus, entgegen der Meinung der Lernenden (*„Das haben wir doch schon gehabt. Das können wir schon alles."*), dass das themenspezifische Wissen sehr lückenhaft und ungenügend ist. Zudem wurde in den abwertenden Äußerungen der Schüler*innen deutlich, dass es an Verständnis und Empathie mangelte. Die eingangs erwähnten Beschimpfungen und gezielt abwertende Äußerungen über Jüdinnen und Juden (*„die haben es doch nicht anders verdient"*) sind jedoch klare Warnsignale und verpflichten zum Handeln.

3 Was sagt der Lehrplan?

Wenngleich eine explizite Nennung der Themen „Rassismus", „Antisemitismus", „Rechtsextremismus" und „Diskriminierung" im Thüringer Lehrplan des Faches Ethik[4] fehlt, bedeutet das im Umkehrschluss nicht, dass die Problemfelder aus dem Unterricht verbannt werden dürfen. Gerade weil sich die im Unterricht behandelten Themen aus Problembereichen speisen, die die Lebenswirklichkeit unserer pluralistischen Gesellschaft prägen, ist es sogar integraler Bestandteil.[5] Allein die Thüringer Wahlergebnisse der Bundestagswahl 2021, die einen Spiegel der Gesellschaft darstellen, machen deutlich, dass eine Intervention stattfinden muss.[6] Es geht dabei um Wissensvermittlung, Aufklärungsarbeit, die Möglichkeit Fragen zu stellen und Antworten zu erhalten. Wie sonst sollen die Voraussetzungen für die *„Wahrnehmung von Verantwortung für eine demokratische und gerechte Gesellschaft im Sinne der im Grundgesetz vorgegebenen unveräußerlichen Menschenrechte"* geschaffen werden, die der Ethikunterricht laut Lehrplan entwickeln soll.[7] *„Im Sinne der Normen und Werte des Grundgesetzes lernt der Schüler kulturelle Prägungen,*

4 TMBWK: Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses Ethik.
5 Ebd., S. 5.
6 Vgl. dazu auch A. Beelmann et al.: Topografie 2020: Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Thüringen. Forschungsbericht für die Förderperiode 2020.
7 Ebd.

doi.org/10.35468/6008-15

Überzeugungen und Zugehörigkeiten zu verstehen und zu tolerieren"[8]. Wie soll man solche Kompetenzen mit gesellschaftlicher Ausprägung entwickeln, wenn man nicht in die Lebenswelt der Kinder eintaucht? Die Probleme und Fragen gesellschaftlicher Entwicklungen zu erkennen, aufzunehmen und zu hinterfragen, sie aus einer umfassenden Reflektion heraus zu beurteilen, um ein verantwortliches Handeln abzuleiten – all das kann man doch nur, wenn es einen selbst betrifft, einen selbst anfasst. Der Lehrplan liest sich dazu folgendermaßen: *„Alle Kompetenzen des Ethikunterrichts zielen auf eine Verzahnung von Wissenserwerb, Werteaneignung und daraus folgendem verantwortlichen Handeln und lassen sich in den Bereichen Verstehen und Beschreiben – Bewerten und Urteilen – Entscheiden und Handeln zuordnen."*[9] Ich bewege mich mit meiner Klasse also im Kompetenzbereich des Verstehens.

Auch das Schulgesetzes bietet, bezogen auf das Fach Ethik, eine Orientierung: *„Der Ethikunterricht dient dem kritischen Verständnis von gesellschaftlich wirksamen Wertvorstellungen und Normen als Grundlage verantwortlichen Urteilens und Handelns. Sein Inhalt orientiert sich an den sittlichen Grundsätzen, wie sie im Grundgesetz niedergelegt sind. Im Übrigen berücksichtigt er die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen."*[10]

Was aber, wenn Argumente, Wissen und Wissenschaft, wie beispielsweise durch die „Jenaer Erklärung"[11], in Form von Schulbildung nicht weiterhelfen, weil sie an der Lebenswelt der Schüler*innen vorbeigehen? Oder veraltete Schulmaterialien Rassismen sogar vertiefen?[12] Dann bedarf es einer unmittelbaren Berührung im Hier und Jetzt, eines Weckrufs.[13] Es braucht einen emotionalen Zugang als Grundlage zum Lernen und als Ausgangspunkt zum Verstehen können, einen Aha-Effekt der das Begreifen ermöglicht und die Grundlage für eine kognitive Aktivierung legt. Es braucht die Fähigkeit die Perspektive anderer einnehmen zu können. Doch wie soll man das erreichen, wenn das Formulieren der eigenen Perspektive, des eigenen Standpunktes schon so schwerfällt?

8 Ebd., S. 6.
9 Ebd.
10 TMBJS: Thüringer Schulgesetz, S. 37.
11 M. S. Fischer et al.: Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung; M. S. Fischer et al.: Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen; M. S. Fischer et al.: The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races.
12 K. Porges and I. Stewart: The Jena Declaration: German pedagogical responsibilties; K. Porges: Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik.
13 Einige Anregungen dazu finden sich – zumindest für den Biologieunterricht – bei K. Porges et al.: Die „Jenaer Erklärung" im (Biologie-)Unterricht – Rassismus zum Thema machen!; K. Porges et al.: Real sind Gradienten – die „Jenaer Erklärung" im Unterricht.

doi.org/10.35468/6008-15

4 Die praktische Umsetzung einer Unterrichtsidee

Das nachfolgende Unterrichtsbeispiel soll als Anregung dienen. Die zugrundeliegende Idee ist der Installation „En el aire“ (2003) der mexikanischen Künstlerin Teresa Margolles entlehnt. Das Werk selbst wirkt durch den Einsatz von Seifenblasen schön und leicht, enthält für die Betrachter*innen jedoch nach dem Moment der körperlichen Wahrnehmung eine schockhafte Wendung. Margolles strebt dabei, so umschrieb es Johanna Plattner, ein Mitleiden, Mitwissen, Mitfühlen an.[14] Der Stundenentwurf ist dabei vielschichtig diskutierbar und nicht frei von nachvollziehbaren Bedenken. Diese eine Stunde hat in jener Klasse aber die gewünschte Wirkung gezeigt und den Weg für Gespräche geebnet.

Tab. 1: „Auszug aus dem Stundenentwurf“.

Didaktische Funktion	Inhalt	Ziel	Material
Einstieg Motivation	„Exkurs“ mit der Bitte, sich auf das Folgende einzulassen	Die SuS auf kommende Inhalte vorbereiten	
Erarbeitungs- und Reflexionsphasen	Fantasiereise	Die SuS können sich mithilfe einer geleiteten Fantasiereise in bestimmte Gefühlszustände hineinversetzen, diese benennen und Veränderungen feststellen. Die SuS erfahren dadurch Betroffenheit sowie Mitgefühl und lernen zunehmend, die Perspektive anderer einzunehmen.	Seifenblasen (+ Helfer*in, der/die diese macht), Text, Fantasiereise, Blatt zum Festhalten der Gefühle bzw. Farben, Tafel mit Aufgabenstellung
Erarbeitungsphase	Schätzungen und Vergleiche mit „Strichlisten“	Die SuS sehen die Einzelschicksale hinter den Zahlen und können Mitgefühl äußern. Sie begreifen die Größenordnung des Unrechtes und stellen neben persönlichen Berührungspunkten die verbindenden Elemente des Menschseins fest.	Tafel, Kreide, Magnete, Blätter mit Strichen (20-mal A4 – Blatt mit 150 Strichen, 1-mal A4 – Blatt mit 28 Strichen, 1-mal A4 – Blatt mit einem Strich) und Lernmaterialien des Anne Frank Zentrums
Sicherung	Ergebnisse schriftlich festhalten	Die SuS wissen um die Opfer des Holocaust.	Hefter, Tafelbild

14 J. Plattner: Mitleiden, Mitwissen, Mitfühlen; vgl. auch www.mmk.art/de/whats-on/teresa-margolles/

doi.org/10.35468/6008-15

Da die Stunde ein erneuter Versuch ist, die Schüler*innen für das Thema aufzuschließen, startet die Einheit mit der Bitte an die Kinder, sich auf den kommenden Exkurs einzulassen. Die geleitete Fantasiereise soll zunächst die Grundlage dafür legen, dass ein Begreifen der Thematik überhaupt möglich wird. Durch die vorangegangenen Stunden ist deutlich geworden, dass den Schüler*innen ein Perspektivwechsel bzw. das Hineinversetzen in andere Personen schwerfällt. Auch das Ergründen des eigenen Befindens und das Benennen von Gefühlen bereitet ihnen Schwierigkeiten. Um dem Kind den Schritt des Erlebens zu ermöglichen, muss Ungewohntes in kleinen Schritten zunehmend zugänglich und erfahrbar gemacht werden. Dabei soll die Verwendung von Seifenblasen zum einen das Hineinversetzen in den Moment bzw. die Situation untermalen und den Zugang zur Fantasiereise erleichtern. Zum anderen wird durch die Seifenblasen ein verbindendes Element zwischen Fantasie und Wirklichkeit geschaffen und so ein Bezug zur Realität beibehalten.

Im ersten Teil der Reise werden durch das Schaffen einer angenehmen, gelösten Stimmung mithilfe sommerlicher Assoziationen schöne Gefühle hervorgerufen und in einer kurzen Reflexionsphase schriftlich festgehalten (Box 1). Schüler*innen, denen es schwerfällt, Gefühle zu benennen, können mithilfe der Abstraktion ihr Gefühl als Farbe beschreiben. Das kann sowohl in Einzelarbeit als auch als kurzes Blitzlicht in der Gruppe festgehalten werden. Kinder, die von vornherein ein ausgeprägtes Empathievermögen aufweisen, benötigen diesen Zwischenschritt vermutlich nicht. Im Anschluss wird dieser harmonische Zustand durch eine plötzliche Veränderung der Bedingungen (Seifenblasen als Ascheregen verbrannter Menschen) bewusst zerstört. Die Schüler*innen sollen auch hier ihre Gefühle benennen oder als Farbe sichtbar werden lassen. In der anschließenden Reflexion wird über die Veränderungen im Erleben gesprochen und die Ursache dafür ausgemacht. Der Einsatz der Seifenblasen erzeugt durch die in der Realität spürbar platzenden Blasen eine tatsächlich greifbare Berührung. Dieser real empfundene Schreck, der ein Wegsehen verhindert, legt die Grundlage für Perspektivwechsel, Mitgefühl und Empathie. Durch das Empfinden wird die Grundlage für das Begreifen gelegt. Denkprozesse werden angestoßen und eine vertiefende mentale Auseinandersetzung angebahnt.

doi.org/10.35468/6008-15

Fantasiereise

Stell dir vor, es ist der letzte Tag vor den großen Ferien. Die Sonne scheint schon früh am Morgen vom azurblauen Himmel und lässt alles erstrahlen. Es wird ein guter Tag. Die Schule ist vorbei und alle wünschen sich schöne Ferien. Endlich hast du es geschafft. Beschwingt begibst du dich auf den Weg nach Hause. Der warme Wind schmeichelt deiner Haut und du tänzelst vor Glück und Freude über die kommende freie Zeit. Dein Weg führt über eine wunderschöne Sommerwiese. Sie lädt zum Liegen und Verweilen ein. Du nimmst die Einladung gerne an und legst dich zu Schmetterlingen, dem Summen der Bienen, Blütenduft und Vogelgezwitscher. „Im Liegen ist das Leben noch viel schöner" denkst du dir, bevor du die Augen schließt, um den Moment zu genießen. Nach einer Weile schaust du zum blauen Himmel hinauf. In der Ferne siehst du eine bunt schimmernde Seifenblase, die sich im Einklang mit der Sommerbrise des Windes auf und ab bewegt. Mit der Zeit erkennst du mehr und mehr dieser glitzernden, tanzenden Bälle am Firmament. Ein Lächeln legt sich auf dein Gesicht und ganz gespannt beobachtest du ihr Spiel. Eine Seifenblase nähert sich dir und landet auf deinem Unterarm. Du kannst sie eine kleine Ewigkeit beobachten, bevor sie anschließend und ohne dein Zutun in der Sonne zerplatzt. Ihre feinen Tropfen spürst du nun auf deiner Haut. Kaum ist dieses kleine Wunder vorbei, landet auch schon die nächste Seifenblase – diesmal direkt auf deiner Nasenspitze. Auch sie verweilt nur kurz und verteilt als einen letzten Gruß ihre Tropfen in deinem Gesicht. Das kitzelt. Du stehst auf und möchtest weitere Tropfen fangen, spüren. Mit dem Einsatz deines ganzen Körpers tanzt und sammelst du die zarten Seifenblasen im Licht der Sommersonne ein. Du bist ganz da, im Hier und Jetzt.

Aufgabe (Tafelrückseite): Spüre diesen Moment nach. Wie fühlst du dich? Versuche dein Gefühl mit einer Farbe zu beschreiben. Halte deine Gefühle und deine Farbe schriftlich fest. (Einzelarbeit)
[Bei Bedarf Unterbrechung für Kurzreflexion im Unterrichtsgespräch: ca. 2 min]

Begib dich wieder zu diesem schönen Augenblick zurück: zur Sonne, zur Sommerwiese und den Seifenblasen. Du tauchst ein in das gute Gefühl von Glück, Ruhe und Geborgenheit. Lass dich treiben. Du legst dich hin und schließt erneut die Augen, während ab und an weitere Seifenblasen auf dir landen. Du atmest tief ein und aus. Du kannst die Blumen riechen und die lebendige Wiese hören. Dir geht es gut, du fühlst dich glücklich und vollkommen. Umarme und genieße diesen Moment, halte ihn fest!
Stell dir jetzt vor, die Seifenblasen sind keine Seifenblasen mehr. Es sind die Überreste verbrannter Menschen, die aus dem Schornstein des benachbarten Konzentrationslagers zunächst in den Himmel emporsteigen und dann als Ascheregen in Form von dicken Flocken auf dir niederfallen.

Aufgabe (Tafelrückseite): Was fühlst du jetzt? Welche Farbe hat dieser Moment für dich? Halte deine Gefühle und deine Farbe schriftlich fest. (Einzelarbeit)
Was ist passiert? Was ist anders? Warum bzw. wodurch tauchen diese Gefühle auf? Was macht das mit dir?

Box 1: Fantasiereise.

doi.org/10.35468/6008-15

Nach der Fantasiereise wird gemeinsam Sachwissen über die Anzahl der Opfer des Holocaust erarbeitet bzw. wiederholt. Der Begriff Holocaust ist den Lernenden aus vorangegangenen Stunden bekannt. Als Ausgangspunkt wurde auch hier ganz bewusst das Mittel der Abstraktion gewählt. Unter Zuhilfenahme einiger Vergleiche wird der Fokus, zunächst fernab der Problematik, auf ein scheinbar unbelastetes Themenfeld gelenkt, anhand dessen das Verstehen von Größenordnungen erleichtert wird. Zeitgleich wird auf den Mechanismus der Entmenschlichung und seiner Folgen aufmerksam gemacht. Ein A4-Blatt mit insgesamt 150 Strichen wird an die Tafel geheftet (Abb. 1). Die Schüler*innen sollen schätzen, um wie viele Striche es sich handelt. Vermutungen über Zahlenwerte werden im gemeinsamen Unterrichtsgespräch festgehalten und im Anschluss aufgelöst. Den 150 Strichen wird ein A4-Blatt mit 28 Strichen gegenübergestellt. Die Lernenden schätzen auch hier ein Ergebnis. Ein Vergleich mit der eigenen Klassenstärke wird durch den Lehrenden angeregt, sodass deutlich wird, dass die Striche für eine Anzahl von Menschen stehen. Im Folgenden finden weitere spielerische Schätzungen und Vergleiche statt. Zwei A4- Blätter mit 150 Strichen entspricht weit mehr als der Anzahl der Lernenden und Lehrenden der Schule, 20 vorbereitete A4-Blätter mit 150 Strichen beanspruchen den gesamten Platz an der der Tafel und beinhalten 3000 Striche. Allein sieben dieser A4-Blätter beherbergen zahlenmäßig die Einwohnerzahl des Dorfes, in dem die Schule steht. Zwanzig dieser Blätter beinhalten noch die Einwohnerzahl zwei weiterer angrenzender Dörfer. Der Übertrag zum Thema findet durch eine Wiederholung statt: Wer kann sich an die Zahl der Opfer des Holocaust erinnern? Hier macht der Vergleich das ungeheuerliche Ausmaß des Unrechtes und der Gräueltaten deutlich.

Im letzten Schritt wird ein Blatt mit nur einem Strich an die Tafel geheftet und nach und nach mit Leben gefüllt. Im gemeinsamen Unterrichtsgespräch wird überlegt, was ein Mensch zum Menschsein benötigt. Aus einem Strich wird nach und nach ein Mensch mit einem Namen, einer Geschichte, Bildern und Erlebnissen etc. Das eigene Menschsein wird zum Ausgangspunkt der Überlegungen und gleichzeitig zum verbindenden Element. Vorbereitete Bilder, Kärtchen und Zitate werden an entsprechender Stelle an die Tafel angebracht. Nach und nach entsteht das Leben der Anne Frank (1929–1945), die aus vorherigen Unterrichteinheiten bereits bekannt ist: „*Es sind nicht bloß Zahlen oder Striche. Hinter jeder Zahl, hinter jedem Strich verbirgt sich ein Menschenschicksal. Ein Mensch, der lachte, liebte und hoffte. Ein Mensch wie du und ich.*“[15]. Letztlich wird auf die Gefahr der Entmenschlichung und deren Folgen verwiesen. Indem Menschen zu „unwertem Leben“, zu Zahlen wurden, konnte solch ein Verbrechen erst möglich werden. *„Zwischen den Jahren 1941 und 1944 starben im Holocaust der Nationalsozialisten*

15 Auszug Lehrervortrag; Vgl. dazu auch A. Frank: Tagebuch. Weitere Unterrichtsmaterialien finden sich auch auf den Seiten des Anne Frank Zentrums.

doi.org/10.35468/6008-15

ungefähr 6 Millionen Menschen, darunter 1,5 Millionen Kinder. Das Schicksal von Anne Frank ist nur eines von vielen"[16].

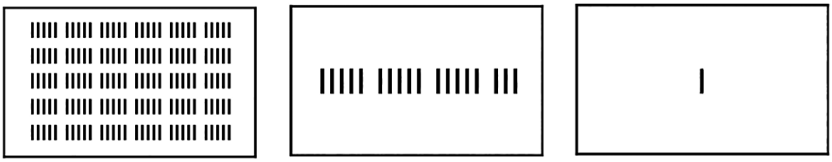


Abb. 1: „Strichlisten" zum Verstehen von Größenordnungen.

5 Reflexion und Ausblick

Schon nach der Fantasiereise nahm ich eine Veränderung wahr. Die Adaption und Aufbereitung von Margolles künstlerischem Werk "En el aire" für den Unterricht führte zu einem affektiven Wahrnehmungsereignis bei den Lernenden. Die Schüler*innen äußerten Ekel, Entsetzen und rieben sich über die Arme, genau an den Stellen, an denen zuvor die Seifenblasen platzten. Sie berichteten von Gänsehaut und einem komischen Gefühl. Das Thema hat sie im wahrsten Sinne des Wortes angefasst – es war ein Durchbruch, denn die Mauern fielen. Viele waren aufgeschlossener und interessierter als sonst, teilten sich mit. Wir kamen endlich ins Gespräch. Weimar und Buchenwald, Leben und Sterben an einem Ort – das Beispiel aus dem nahen Umfeld sorgte für sichtbare Erschütterung. Und es gab sie, die Menschen, die willentlich und wissentlich ihre Augen vor dem Sichtbaren verschlossen hatten und es gibt sie noch heute. Nach der Stunde kam einer der federführenden jungen Menschen, einer der sonst so laut und gleichgültig brüllte und sagte zu mir: *„Frau Bonsack, heute habe ich wirklich was gelernt."*
Was bleibt ist die Frage: Wie weit kann, darf und sollte man im Unterricht gehen? Wann werden Grenzen überschritten? Wen erreiche ich damit schon längst und wen noch lange nicht? Damit verbunden ist auch die Frage, welche Emotionen für die Lernenden hilfreich und gewünscht sind? Hier könnte man nun kritisch anmerken, dass der geschilderte Unterricht an die Betroffenheitspädagogik in der BRD der 1970er und 1980er Jahren erinnert und Emotionalität eine sachliche Auseinandersetzung auch erschweren kann. Doch was ist, wenn die Distanz zu den Ereignissen für die Lernenden zu groß ist und sie die historische Auseinandersetzung aus rassistischen Gründen offen ablehnen. Sollte dann die Realität den Menschen nicht auch wieder etwas näher auf den Leib und auf die Seele rücken dürfen? Schließlich kann, wie im Beispiel aufgezeigt, Betroffenheit eine affektive und kognitive Auseinandersetzung mentale Durchbrüche und Sprünge ermöglichen.[17] Wenn dies gelingt, dann bietet das Leben von Anne Frank, die bis heute

16 Auszug Tafelbild.
17 Vgl. T. Ziehe und H. Stubenrauch: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, S. 155 ff.

doi.org/10.35468/6008-15

eine der wichtigsten jüdischen Stimmen der Shoa ist, Gesprächsanlässe für eine rassismuskritische Bildungsarbeit. Da es zugleich exemplarisch für die Untröstlichkeit vieler Kinder und Einzelschicksale steht, die allzu oft unbekannt bleiben müssen, kann es zudem eine empathische Erinnerungskultur anbahnen.[18] Fakt ist, Kindern fällt der Perspektivwechsel in Rollen, mit denen sie sich identifizieren können, leichter. In Gleichaltrige kann man sich eher hineinversetzen als in die Rolle eines Erwachsenen. Somit ist es auch einfacher herausfinden, was sich gut und was sich weniger gut anfühlt.[19]

Rückblick: Heute weiß ich, dass man, wenn man wirklich präventiv eingreifen möchte, schon viel eher ansetzen muss.[20] Die ersten Vorurteile entwickeln sich bereits im Grundschulalter. Bleiben sie ungebrochen, unreflektiert und unaufgeklärt, manifestieren sie sich. Ein festes Meinungsbild aufzubrechen, gleicht einer Mammutaufgabe. Prävention kann daher an weiterführenden Schulen kaum stattfinden, dafür sitzen die Probleme zu tief. Hier heißt es daher aber gerade gut hinhören, hinsehen und bei Bedarf intervenieren. Immer aufgeschlossen bleiben und Angebote unterbreiten und Wissen adressatengerecht zugänglich machen, gegebenenfalls nachbereiten. Das ist die Pflicht von Pädagogen und Pädagoginnen.

Mit diesem Wissen hätte ich damals mehr Abstand gewinnen können. So war ich selbst einfach nur tief erschüttert, fassungs- und hilflos. Das bin ich heute auch noch, aber ich kann mit etwas Abstand sagen, es liegt und lag nicht an mir. Die Art des Problems sitzt einfach zu tief. Und mit der Zeit, die zur Verfügung steht, in dem Rahmen, in dem man eingespannt ist, schafft man es nur selten derart Verfestigtes aufzubrechen. Aber zumindest eine Berührung ist möglich, wie mir einige Schüler*innen bewiesen haben. Und für dieses „möglich", lohnt sich das Wagen.

> „Das ist das Schwierige in dieser Zeit: Ideale, Träume, schöne Erwartungen kommen nicht auf oder sie werden von der grauenhaftesten Wirklichkeit getroffen und vollständig zerstört. Es ist ein Wunder, dass ich nicht alle Erwartungen aufgegeben habe, denn sie scheinen absurd und unausführbar. Trotzdem halte ich an ihnen fest, trotz allem, weil ich noch immer an das innere Gute im Menschen glaube."[21]

Literaturverzeichnis

Beelmann, A., Koch, M., Michelsen, D., Miehlke, M. (2021). *Topografie 2020: Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Thüringen. Forschungsbericht für die Förderperiode 2020.* KomRex, Friedrich-Schiller-Universität Jena.

18 Vgl. auch C. Wildmann: den Schmerz der anderen begreifen.

19 Vgl. dazu auch C. Molitor: Aktives Erinnern auf dem Ettersberg. Zur Geschichte der Bahnlinie Weimar-Buchenwald und das Projekt Gedenkweg-Buchenwaldbahn.

20 Vgl. u. a. A. Beelmann und C. Neudecker: Entwicklungspsychologische Grundlagen für die Entstehung von Vorurteilen.

21 Anne Frank (15. Juli 1944): Tagebuch, S. 309.

doi.org/10.35468/6008-15

Beelmann, A., Neudecker, C. (2020). Entwicklungspsychologische Grundlagen für die Entstehung von Vorurteilen. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Sterotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (2. Aufl., S. 113–124). Beltz.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J., Richter, S. (2019). Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. *Biologie in unserer Zeit* 49 (6), S. 399–402.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J., Richter, S. (2020). Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. *Zoologie 2020 – Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft,* S. 7–32.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J., Richter, S. (2021). The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races. *Annals of the History and Philosophy of Biology* 24/2019, S. 91–123.

Frank, A. (2019). *Tagebuch.* 28., mit einem erweiterten Anhang versehene Auflage. Fischer Verlag. Frankfurt am Main.

Molitor, C. (2017). Aktives Erinnern auf dem Ettersberg. Zur Geschichte der Bahnlinie Weimar-Buchenwald und das Projekt Gedenkweg-Buchenwaldbahn. *Gerbergasse 18, Thüringer Vierteljahresschrift für Zeitgeschichte und Politik* 22 (4), S. 35–40.

Plattner, J. (2017): Mitleiden, Mitwissen, Mitfühlen. Über das Moment der körperlichen Wahrnehmung in den Werken von Teresa Margolles und Doris Salcedo. Freiburg i. Br.: modo.

Pollock, G. (2013): After-affects – after-images. Trauma and aesthetic transformation in the virtual feminist museum. University Press: Manchester.

Porges, K. (2022). Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik. *Annals of the History and Philosophy of Biology* 26, S. 51–82.

Porges, K., Bergens, F., Hoßfeld, U., Krause, J. (2021). Die „Jenaer Erklärung" im (Biologie-)Unterricht – Rassismus zum Thema machen! *MNU-Journal* 74 (2), S. 154–158 und Online-Ergänzung.

Porges, K., Hoßfeld, U., Krause, J. (2020). Real sind Gradienten – die „Jenaer Erklärung" im Unterricht. *MINT Zirkel* 9 (4), S. 9.

Porges, K., Stewart, I. (2022). The Jena Declaration: German pedagogical responsibilties. In L. Bellatalla, P. Genovesi, E. Matthes & S. Schütze (Eds.), *Nation, Nationalism and School in Contemporary Europe* (S. 180–194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (Hrsg.) (2012). *Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses Ethik.* Erfurt: TMBWK.

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) (Hrsg.) (2021). *Thüringer Schulgesetz ab 1. August 2021 (ThürSchulG).* Erfurt: TMBJS.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (Hrsg.) (2014). *Umgang mit Krisen und Notfällen an Schulen. Teil I: Notfallordner Krisenmanagement, Notfallpläne, Ratgeber.* Erfurt: TMBWK.

Wildmann, C. (2022): *den Schmerz der anderen begreifen.* Propyläen: Berlin.

Ziehe, T., Stubenrauch, H. (1982): *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation.* Reinbek: Rowohlt.

Autorinnenangaben

Bonsack, Maike, Studienrätin für Sport und Ethik an der Herzog-Ernst-Schule, Staatliche Kooperative Gesamtschule des Landkreises Gotha, Fachberaterin für Sport (Regelschule, Thüringer Gemeinschaftsschule)
Kontakt: maike.bonsack@schule.thueringen.de

doi.org/10.35468/6008-15

Cornelia Schwipper

Musikunterricht als Bühne verschiedener Kulturen

1 Einleitung

15 Jahre habe ich in einer deutschen Großstadt gelebt, 7 Jahre davon als Lehrerin für Musik an verschiedenen Gymnasien unterrichtet. Die Klassen waren stets multikulturell. Gesichter in allen Schattierungen von ganz hellem bis ganz dunklen Teint schauten mich tagtäglich an. Haarfarben und Haarstrukturen von glattem bis hin zu gekräuseltem Haar, von schwarzem bis hin zu weißblondem Haar waren vertreten. Auf einer Klassenfahrt lugte bei meiner Abendrunde ein Kopf, bedeckt mit grüner Haube unter der Bettdecke hervor. Die fein gekräuselten Haare waren darunter gebändigt und die Trägerin entging so platten Stellen und einem täglichen Haarwaschen der Pracht. Eine meiner großen Schwächen ist das Lernen und Behalten von Namen. Schnell mussten rund 180 Namen innerhalb kürzester Zeit mit einem Gesicht verknüpft werden. Ungewöhnliche Vornamen waren zunächst eine große Hürde. Setareeh, Hatice, Kham Zha, Ali, Dashmet, Tamin und viele andere fremd klingende Namen waren zu Beginn schwierig zu merken und manche stellten beim Schreiben einige Wochen eine echte Herausforderung dar. Doch einmal verinnerlicht, gab es keine Verwechslungen mehr. Lara, Lisa und Lars merkte ich mir schnell, aber dafür gab es manchmal Verwechslungen.

Nach den Sommerferien wurden die ersten vier Stunden des neuen Schuljahres nicht nur mit Organisatorischem gefüllt, sondern auch mit Berichten aus den Ferien. Ein Teil der Kinder besuchte die Großeltern oder Verwandte im Heimatland. Mal waren die Erzählungen euphorisch, mal auch sehr ernüchternd: „Bei meiner Oma gibt's nichts im Dorf. Lahmes Internet, keine Disco, noch nicht mal eine Dönerbude. Voll öde. Wie hält die das aus? Ich will nächstes Jahr nicht mit. Kann ich bei jemanden bleiben?" Der Hilferuf wurde mit großem Gelächter aufgenommen und kommentiert: "Bruda, tut gut ma kein Internet. Du bist doch nur on. Ok, kein Döner ist krass." Und ich saß überrascht daneben, dass in den Augen eines Achtklässlers eine stabile Dönerversorgung in Anatolien offensichtlich wichtiger ist als schnelles Internet.

Kurz vor den Ferien holten wir die Welt in den Klassenraum. Beim Frühstück brachten alle typische Gerichte für das Land ihrer Wurzeln mit. Asiatischer Sticky Rice, russische Pfannkuchen, indische Dosa, afrikanischer Porridge, Nutella und

doi.org/10.35468/6008-16

exotische Marmeladen. Manches fand großen Anklang, anderes wurde kritisch beäugt, probiert und dann doch durch ein dick beladenes Nutellabrötchen ersetzt, völlig unabhängig von Herkunft und Geschlecht.

Keinen Platz hatten in meinem Klassenraum Bezeichnungen wie „Kartoffel", „Alman", „Neger/Nigger", „HuSo" und weitere diverse unschöne rassistische Begrifflichkeiten.[1] Weder in die eine noch in die andere Richtung lies ich dies zu, sondern konfrontierte die Absender mit ihren Worten und der Frage nach dessen Wirkung auf andere. Sanktionen durch eine Klassenkonferenz waren nicht zu leisten, da diese Begrifflichkeiten im Alltag der Kinder allgegenwärtig sind und deshalb auch schnell gesagt wurden. Als Lehrkraft entwickelte man zügig seine eigenen Strategien, mit solchen Situationen umzugehen und zukünftig entgegenzuwirken.

Außerhalb des Ramadans war dies in den meisten Fällen erfolgreich und von Einsicht geprägt, jedoch in der Zeit, wenn manche muslimischen Kinder und Jugendliche aus religiösen Gründen von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang nichts Essen und Trinken durften[2], kam es schneller zu Konflikten aus banalen Gründen, welche auch nur schwierig rational zu lösen waren. Für mich waren die vier Wochen Ramadan immer eine Zeit, in der ich besonders aufmerksam war, um entstehende Konflikte im Keim zu ersticken.

Bei Leistungserhebungen blieben fastende Jugendliche unter Umständen weit unter ihren Möglichkeiten. Einem Schüler redete ich ins Gewissen, wenigstens am Tag einer wichtigen Arbeit vernünftig zu Frühstücken und genug über den Tag zu trinken, um seine Versetzung nicht zu gefährden. Zu meiner Verblüffung bekam ich als Antwort: "Ja, mache ich. Ich faste den Tag einfach am Ende des Ramadans nach!"

Diese neue Erkenntnis des Nachfastens nutzte ich ab dann regelmäßig, um Schüler*innen davon zu überzeugen, an Tagen mit einer wichtigen Arbeit ganz normal zu essen und zu trinken oder bei einer Klassenfahrt auf das Fasten vollständig zu verzichten. Für ein Kind, welches auf einer Fahrt den ganzen Tag weder isst noch trinkt, hätte ich keine Verantwortung übernommen.

Im Musikunterricht kam es hin und wieder vor, dass Kinder aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Religion keine Musik hören durften und sich demonstrativ die Finger in die Ohren steckten. Dann war es hilfreich, mit den Eltern in Kontakt zu

1 Konzepte über menschliche „Rassen" sind heute bspw. durch wissenschaftliche Stellungnahmen wie die „Jenaer Erklärung" von 2019 widerlegt. Vgl. dazu M. S. Fischer et al.: Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung; M. S. Fischer et al.: Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen; M. S. Fischer et al.: The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races; K. Porges et al.: Die „Jenaer Erklärung" im (Biologie-)Unterricht – Rassismus zum Thema machen!; K. Porges et al.: Real sind Gradienten – die „Jenaer Erklärung" im Unterricht.

2 Vor allem im Hochsommer waren ab 11 Uhr einige Kinder durch die fehlende Flüssigkeitszufuhr sichtlich beeinträchtigt, wurden müde und waren unkonzentriert.

doi.org/10.35468/6008-16

treten und zu erklären, dass das Hören von Musik im Rahmen einer Unterrichtsstunde wichtig ist, um am Geschehen teilhaben zu können und die erwarteten Leistungen zu erbringen. Meistens traf man dann auf Einsicht. Hin und wieder reichte es schon, den Kindern in der ersten Musikstunde ein Gespräch mit den Eltern in Aussicht zu stellen und schon wurden die Finger aus den Ohren gezogen, denn die meisten Eltern hätten dieses Verhalten nicht unterstützt.
Im Musikunterricht konnten die verschiedenen Kulturen und Muttersprachen einfließen. Der bekannte französische Kanon „Frère Jaques" wurde in Klasse 5 in allen Sprachen der Klasse geübt und gesungen. Peinlich genau wurde die Aussprache der Klassenkamerad*innen korrigiert, man will es der Klasse schließlich perfekt vermitteln. Instrumente des eigenen Kulturkreises wurden in Klasse 6 beim Thema Instrumentenkunde mitgebracht und vorgestellt. Landestypische Musik fand Eingang bis in den Tanzball der Klasse 9. Neben Walzer, Blues und Discofox wurde auch im, für arabische Hochzeiten typischen, Kreis getanzt, aber auch ein Sirtaki oder die „Russenhocke" durften beim Abschlussball nicht fehlen. Alles hatte nebeneinander seine Berechtigung.
Mein Wechsel nach Thüringen führte bezüglich der Herkunft in recht homogene Klassen. Ungewöhnliche Namen kommen seltener vor, Kinder mit einer anderen Muttersprache als deutsch gibt es wenige in einer Klasse. Der Umgang mit diesen ist unterschiedlich. Manche werden schnell in die Klassengemeinschaft integriert und das Erlernen der deutschen Sprache dadurch begünstigt. Andere Kinder verhalten sich schüchtern und bleiben Einzelgänger oder interagieren auf dem Pausenhof lieber mit den älteren oder jüngeren Geschwistern in der Muttersprache.
Rassismus begegnete ich in meinem Unterricht in Thüringen einmal sehr offen. Ein Schüler zeigte den Hitlergruß gegenüber einem Klassenkameraden mit Migrationshintergrund und die Klassenkonferenz reagierte zügig mit entsprechender Sanktion, um diesem Verhalten mit aller Deutlichkeit entgegenzuwirken. Ansonsten begegneten mir bisher Zurückhaltung oder Neugier gegenüber anderen Kulturen.
Meine Erfahrung zeigt, dass man Rassismus innerhalb einer Klasse am ehesten begegnen kann, indem die Kinder einer Klasse voneinander lernen, Einblick in die jeweils andere Kultur bekommen, bemerken, dass eine andere Sprache und andere Gewohnheiten kein Hindernis sind, um miteinander befreundet zu sein. Es wäre naiv zu glauben, dass man damit alle Kinder erreicht, denn rassistisches oder antisemitisches Gedankengut, welches seinen Keim in der Erziehung oder in einer fundamentalistischen Religion hat, kann eine Lehrkraft nur schwerlich ausräumen.
Die Frage nach Kultur und Identität sind seit mehreren Jahren von großem Interesse in der musikpädagogischen Diskussion, da Musik für die Herausbildung von Kultur und Identität konstruktiv zu sein scheint.[3] Jugendliche grenzen sich durch

3 Vgl. M. Krause-Benz: (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik-Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive, S. 72.

doi.org/10.35468/6008-16

ihren Musikgeschmack voneinander ab. Dem einen Musikstil fühlen sie sich zugewandt, während sie viele andere ablehnen. Auch im Kleidungsstil und dem Verhalten kann sich diese Abgrenzung zeigen und verdeutlicht auch optisch eine Identifizierung mit einer Musikrichtung. Als Lehrkraft ist es wichtig, Toleranz gegenüber verschiedenen Stilen der gerade populären Musik sowohl selbst zu zeigen, als auch von der Klasse einzufordern. Die eigenen Grenzen müssen durchlässig bleiben, um für „Fremdes" offen zu sein und eine gewinnbringende Beschäftigung damit überhaupt zu ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Identitäten der Heranwachsenden erfordert Sensibilität und benötigt die gleiche Toleranz wie das Kennenlernen und Akzeptieren fremder Kulturen.
Wolfgang Welsch nutzte in den 1990er Jahren den Begriff der „Transkulturalität".[4] Verschiedene Kulturen sind seiner Auffassung nach nicht hermetisch voneinander abgeschlossen, sondern es findet ein Austausch und eine Verflechtung statt.[5] Heinrich Klingmann[6] formulierte für diese Grenzüberschreitungen der Kulturen einen sogenannten „dritten kulturellen Raum" mit geteilten „Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsdispositionen", welche sich auf unterschiedliche Kulturen beziehen.[7] Das Aufeinander-Zugehen muss in pädagogischen Prozessen angebahnt und unterstützt werden.[8] Es treffen im Musikunterricht Individuen zusammen, die eine kulturelle Identität entwickelt haben und es ist Aufgabe der Lehrkraft, den Unterricht so zu gestalten, dass die Bereitschaft zur Auseinandersetzung überhaupt hergestellt werden kann.[9] Der Musikunterricht kann als Bühne für Eigenes und Fremdes dienen und somit Interesse und Neugier wecken, aber auch Reflexion über Differenzen der Kulturen ermöglichen und Distanz abbauen. Meine Erfahrungen mit extrem heterogenen Klassen, sowohl bezogen auf die Leistungen als auch auf die verschiedenen Kulturen, haben gezeigt, dass Beziehungsarbeit das A und O für einen gewinnbringenden Musikunterricht ist. Musik transportiert und weckt Emotionen, weshalb Musiklehrer*innen häufig eine gesonderte Stellung bei den Schüler*innen haben. Zeigt man als Lehrkraft Interesse an der Musikrichtung der Jugendlichen, ohne sich anzubiedern, stellt sich eine vernünftige Beziehung zu den Lernenden weitaus schneller ein. Das heißt nicht, dass man jeden Stil bejubeln sollte, manchmal muss man auch einen klaren Riegel

4 W. Welsch: Transkulturalität: Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. Geprägt wurde der Begriff der Transkulturalität bereits in den 1940er Jahren von dem kubanischen Anthropologen Fernando Ortiz Fernández. Vgl. dazu F. Ortiz: Vom Phänomen der ‚Transkulturation' und von seiner Bedeutung in Kuba.

5 Vgl. M. Krause-Benz: (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik-Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive, S. 76.

6 H. Klingmann: Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkuturellen Niemandsland?, S. 209.

7 Vgl. M. Krause-Benz: (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik -Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive, S. 77.

8 Ebd., S. 80.

9 Ebd.

doi.org/10.35468/6008-16

vorschieben[10], aber ein respektvoller und interessierter Umgang mit der Lebenswelt der Schüler*innen, ermöglicht einen gewinnbringenden Musikunterricht und kann dann mehr leisten als Wissensvermittlung bezüglich Notenlehre und Musikgeschichte.

2 Unterrichtsideen zur transkulturellen Verständigung

Es gibt viele Möglichkeiten, die Welt in den Klassenraum zu holen und damit den Schüler*innen zum einen Berührungsängste zu anderen Kulturen zu nehmen und zum anderen den Blick zu öffnen. Musik ist eine Sprache, die man auf der ganzen Welt in verschiedenen Nuancen „spricht" und versteht. Kulturelle Eigenheiten und geschichtliche Ereignisse prägen den musikalischen Stil eines Landes oder einer Region. Die abendländische Musikkultur mit Bach, Beethoven, Schubert und vielen anderen Komponisten, ist im Musikunterricht häufig vorherrschend, während der Lernbereich „Musik anderer Kulturen" im Lehrplan von Thüringen[11] in der Jahrgangsstufe 7/8 verankert ist. Dort heißt es: „Das Erkennen, Verstehen und Tolerieren kultureller Vielfalt in unserer globalisierten Welt ist ein Schlüsselthema der Bildung. Hierbei leistet die Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen einen wesentlichen Beitrag."[12] Als zu erwerbende Sachkompetenzen werden aufgeführt:

„Der Schüler kann
- die Funktion von Musik in ausgewählten außereuropäischen Kulturen verstehen,
- das Klangbild solcher Musik in Liedern, Tänzen, Instrumentalmusik erkennen und zuordnen,
- melodische, rhythmische, harmonische und klangliche Besonderheiten benennen,
- typische Instrumente nach Klang, Bau- und Spielweise unterscheiden."[13]

Viel wichtiger erscheinen mir die erwarteten Selbst-und Sozialkompetenzen:
„Der Schüler kann
- respektvoll von Musik anderer Kulturen sprechen,
- sein erweitertes Weltbild bezüglich der Musik anderer Kulturen erklären,
- Verständnis für die eigene Kultur entwickeln und zum Ausdruck bringen."[14]

10 Gangsterrap mit rassistischen, frauenfeindlichen oder antisemitischen Texten, aber auch Rechtsrock haben in meinem Unterricht keinen Platz. An dieser Stelle habe ich eine klare Grenze gezogen und diese auch unverblümt erklärt.
11 TMBJS: Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Musik, S. 22.
12 Ebd.
13 Ebd.
14 Ebd.

doi.org/10.35468/6008-16

Im Doppeljahrgang 5/6 schlägt der Lehrplan im Rahmen des Lernbereichs „Musik und Bewegung“ vor, Tänze verschiedener Länder einzuüben und zu gestalten[15] und im Lernbereich „Stimme und Lied“ der Klassenstufe 7/8 wird das Singen von Liedern aus verschiedenen Ländern vorgeschlagen.[16]

Die Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen muss sich also nicht auf einen Jahrgang beschränken, sondern sollte in jedem Schuljahr Anknüpfungspunkte bieten. Je mehr Schüler*innen einer Klasse einen Migrationshintergrund haben, umso mehr drängen sich deren Erfahrungen in ihrer Kultur in den Unterricht und fordern Raum. Diesen Umstand kann man positiv nutzen und gegebenenfalls auch in gemäßigtere Bahnen kanalisieren.

In Jahrgangsstufe 5 eignet sich der Kanon „Bruder Jakob“ hervorragend, um das Schreiben, Lesen und Musizieren korrekter Tonhöhen zu üben. Neben der deutschen Variante kennen die meisten den englischen, den französischen und den italienischen Text. Hat man Schüler*innen in der Klasse, welche zweisprachig aufwachsen, bietet es sich an, deren Version aufzunehmen und sich die richtige Aussprache vom „Experten“ vorsprechen zu lassen.

In vielen schulinternen Lehrplänen der weiterführenden Schulen, wird die deutsche Nationalhymne mit ihrer Geschichte besprochen und gesungen. Hier bietet es sich an, in der Vorbereitung der Unterrichtsreihe, abzufragen, welche Nationalität die Eltern- oder Großelterngeneration haben und die Hymne ihrer Herkunftsländer ebenfalls in der Unterrichtsreihe zu thematisieren. Es ist im Vorhinein zu klären, ob es den betreffenden Schüler*innen Recht ist, wenn ein solch persönliches Thema, wie die eigene Herkunft, im Musikunterricht, wenn auch nur am Rande, thematisiert wird.

In der arabischen, der afrikanischen und der lateinamerikanischen Musik spielen unter Umständen andere Musikinstrumente als die typischen Instrumente des Sinfonieorchesters, eine große Rolle. Vierteltöne, der Fokus auf Rhythmik oder die unterschiedlichen Einflüsse und daraus resultierende typische Kombinationen von Instrumenten, bieten ebenfalls einen Redeanlass und können die Grundlage für eine Unterrichtsreihe bilden.

15 Ebd., S. 16.
16 Ebd., S. 18.

doi.org/10.35468/6008-16

3 Andere Sprachen als Türöffner Jahrgangsstufe 5

Voraussetzungen:
Eine Klasse, die gerne singt und sich auch vor einem Kanon nicht scheut.

Zeit:
Die Erarbeitung des Kanons in verschiedenen Sprachen kann innerhalb einer 45 Minuteneinheit erfolgen. In der folgenden Stunde wird der Kanon aufgegriffen und ein Anknüpfungspunkt an ein Begrüßungslied geschaffen.

Vorgehen:
Bevor man den Kanon im Unterricht thematisiert, sollte man die Kinder mit anderer Muttersprache als Deutsch[17] fragen, ob sie Lust hätten, den Text zu gegebener Zeit in ihrer Muttersprache vorzusprechen. Entweder bringen die Kinder den Text selbst mit oder die Lehrkraft stellt diesen zur Verfügung.[18]
Da immer einige Kinder den Kanon aus der Grundschule kennen, muss der deutsche Text und die Melodie häufig nicht lange geübt werden und man kann recht zügig zu anderen Sprachen wechseln. Nun obliegt es der Lehrkraft und ihrer Sensibilität, ob zunächst andere gängige europäische Sprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch geübt werden oder direkt die Schüler*innen als Sprachexperten die Lehrerrolle zeitweise übernehmen. Unter Umständen bieten sich verschiedene Redeanlässe bezüglich des Herkunftslandes der Kinder mit Migrationshintergrund. An dieser Stelle sollte man sensibel zuhören, statt forschend nachzufragen. Für die Klassenkameraden ergeben sich Anknüpfungspunkte für Gespräche in der nächsten Pause. Hat man die technischen Möglichkeiten hilft auch mal ein Blick auf eine Onlinekarte, um den anderen Schüler*innen zu vermitteln, wie nah oder weit entfernt die Wurzeln der neuen Mitschüler*innen liegen. Man bewegt sich an dieser Stelle weit vom eigentlichen Fach Musik weg, leistet aber sehr viel für die soziale Integration und ermöglicht Interaktion im Klassenverband. Ein gut funktionierendes Klassengefüge erleichtert zukünftig den Unterricht und bietet deutlich weniger Konfliktpotential. Zeit, die man an dieser Stelle investiert, bekommt man zu einem anderen Zeitpunkt zurück.

Optional:
Die verschiedenen Sprachen wecken unter Umständen die Neugier auf mehr Input. Das Kinderlied „Guten Morgen, good morning" mit einer morgendlichen Begrüßung in vier verschiedenen Sprachen, kann hilfreich sein.[19] Der Kanon im

17 Am besten eine Woche vorher und im Rahmen einer Pause fragen, damit sich die betreffenden Schüler*innen nicht vorgeführt vorkommen.
18 https://babyduda.com/bruder-jakob/ Zugriff: 16.07.2021.
19 Die Noten sind im Internet zugänglich. https://www.liederprojekt.org/medien/Lieddokumente/30315_Guten_Morgen_good_morning.pdf Zugriff: 30.07.21.

doi.org/10.35468/6008-16

Dreivierteltakt nutzt immer drei Taktschläge, sechs Achtelschläge, für eine Begrüßung[20]. Vielleicht passen die Herkunftssprachen der Kinder ebenfalls in den vorgegebenen Rhythmus. Ich persönlich möchte in anderen Ländern neben den üblichen Begrüßungen auch „Bitte" und „Danke" in Landessprache kommunizieren können. Es bietet sich an, den Kindern diese Begrifflichkeiten mit auf den Weg zu geben. Dazu kann ein Arbeitsblatt „Bruder Jakob"[21] genutzt werden. Gleiche Sprachen werden farbig gleich markiert.[22] Es ist noch Platz übrig, um weitere Sprachen der Schüler*innen in der Grafik zu ergänzen.

4 Salsa – ein Rhythmus geht ins Blut

Jahrgangsstufe 7 oder 8

Die Salsa hat eine wechselvolle Geschichte[23]. Im Vorfeld kann die Kolonialisierung und die daraus resultierende Sklaverei durch Europäer, in der Karibik im 17. und 18. Jahrhundert, thematisiert werden.[24] Eine Reihe zur Entstehung des Spirituals und damit ein kritischer Blick auf die 250 Jahre Sklaverei in den USA ermöglichen sogar einen Bogen bis hin zur BLM-Bewegung unserer Zeit.

Der in Lateinamerika weit verbreitete Tanz Salsa wird durch die charakteristische Clave[25] geprägt. Ein zweitaktiges, rhythmisches Pattern, welches 3-2[26] oder 2-3 gespielt wird und das komplette Musikstück hindurch erklingt. Im Salsa wird die sogenannte Son-Clave genutzt. Das Pattern der Clave ist für Menschen, welche durch europäische Musik geprägt sind, zunächst schwierig auszuführen, während Menschen, welche mit lateinamerikanischer Musik aufgewachsen sind, keine

20 B. Lessmann: Guten-Morgen-Lied.

21 Das Arbeitsblatt wird durch die Autorin, den Herausgeber und auf der Internetseite der Universität Jena, AG Biologiedidaktik zum Download zur Verfügung gestellt. Wenn möglich, das Blatt bunt kopieren, damit die verschiedenen Farben der Worte deutlich werden und als Hilfe für die Zuordnung dienen können.

22 Lösung: Guten Morgen – Bitte – Danke; Englisch: Good morning – Please – Thank you; Spanisch: Buenas dias – Por favor – Gracias; Französisch: Bonjour – S'il te plaît – Merci; Italienisch: Buon giorno – Prego – Grazie.

23 Salsa bedeutet wortwörtlich übersetzt „Soße" und spielt damit auf seine Herkunft an. Emigranten aus Kuba, Kolumbien, Venezuela und Puerto Rico brachten ihre Tänze, entstanden aus Tänzen der europäischen Kolonialherren des 18. Jahrhunderts und ihre vom Clave geprägte karibische Musik, mit nach Nordamerika. Aus den verschiedenen Tänzen und den karibischen Rhythmen entwickelte sich in New York der sogenannte Salsa.

24 Die Sklaven brachten ihre Musik, ihre Rhythmen und ihre Kultur über den Atlantik und pflegten diese, soweit es möglich war, und etablierten sich über die Jahrhunderte.

25 Clave ist spanisch, bedeutet Schlüssel und beschreibt damit schon die wichtigste Funktion dieses rhythmischen Patterns in der lateinamerikanischen Musik.

26 Diese Zählung bezieht sich auf die Anzahl der Schläge im jeweiligen Takt. Insgesamt werden fünf Schläge auf zwei Takte verteilt. Entweder erklingen im ersten Takt die drei Schläge (3-2), welche eine Synkope enthalten, oder es erklingen im ersten Takt die zwei Schläge (2-3) auf dem Beat.

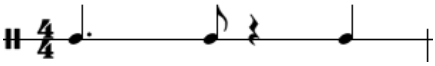
doi.org/10.35468/6008-16

Schwierigkeiten haben, dieses Pattern zu klatschen. Der erste Takt[27] der 3-2-Clave wird in aktueller Popmusik verwendet, z. B. „All of me“ von John Legend, „Shape of you“ von Ed Sheeran oder „Despacito“ von Luis Fonsi. Schüler*innen Hören und Tanzen zu Rhythmen, welche ihren Ursprung in der afrokaribischen Musik haben.

Voraussetzungen:
Die Klasse sollte offen gegenüber rhythmischen Übungen sein und Grunderfahrungen in Bodypercussion besitzen. Benötigt werden vier bis sechs Paar Klanghölzer und die Möglichkeit ein Onlinevideo auditiv abzuspielen.

Zeit:
Es werden mindestens 45 Minuten benötigt. Soll Sicherheit erlangt werden, sind 90 Minuten ausreichend. Erfahrungsgemäß setzen sich rhythmische Übungen im Verlauf einer Woche und sind in der nächsten Stunde nach kurzem Anlauf sicher. Dann ist die kontinuierliche Steigerung des Tempos möglich.

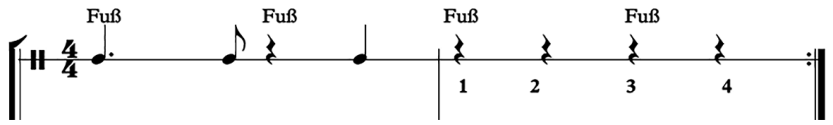
Vorgehen:
Zunächst bietet es sich an, einen der aktuellen Popsongs zu wählen und die Klasse die Semi-Clave klatschen zu lassen.



Es ist wichtig, dass die Schüler*innen das Metrum auf Schlag eins und drei im Fuß mitlaufen lassen. Da dies für einige sehr schwierig ist, aber das Metrum unbedingt im Körper verankert sein muss, teilt man die Klasse in zwei Hälften. Ein Teil der Klasse klopft das Metrum mit den Füßen und der andere Teil klatscht den Tresillio. Nach einer erfolgreichen Runde[28] wird getauscht. Nun kann die ganze Klasse versuchen, beides gleichzeitig auszuführen.
In der ersten Strophe und dem Refrain wird jeder Takt mit der Semi-Clave gefüllt, um dann nach einer Unterbrechung und Erklärung nur jeden zweiten Takt zu klatschen[29], so dass immer ein Takt Pause entsteht. Es bietet sich an, laut die eins und drei des Leertaktes anzusagen, um die Pause zu verdeutlichen.

27 Die 1. Hälfte der Son-Clave 3-2 heißt Tresillio-Rhythmus.
28 Strophe 1 und Refrain 1 enden bei Minute 1:35. (Link zu „Shape of you“: https://www.youtube.com/watch?v=JGwWNGJdvx8).
29 Ab Minute 2:56 hört man für acht Takte den Tresillio geklatscht. (https://www.youtube.com/watch?v=JGwWNGJdvx8).

doi.org/10.35468/6008-16

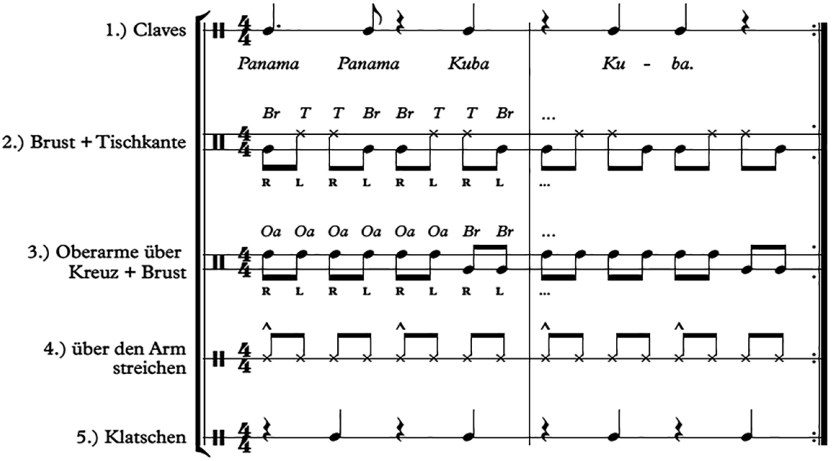


Läuft diese Variante sicher durch, ist der erste Teil der Clave schon verinnerlicht und es bleibt nun noch der zweite Teil übrig. Während die Füße weiterhin auf eins und drei Stampfen, spricht die Lehrkraft das komplette Pattern der Clave vor (Panama Pa-nama Kuba, Ku-ba) und die Klasse wiederholt dieses, bis niemand mehr in die erste Pause auf den ersten Schlag reinspricht. Im nächsten Schritt wird die Clave zum Text geklatscht, wobei die fett gedruckten Silben mit einem Klatschen versehen werden:

Pa-nama **Pa**-nama **Ku**-ba | **Ku**-ba.

Der Pausentakt wird nun mit einem Klatschen auf zwei und drei gefüllt. Das Mitsprechen erleichtert die Ausführung.

Salsa Bodypercussion



Ist die Clave sicher in der Ausführung, dann sind die Zeilen zwei bis fünf dieser Bodypercussion schnell gelernt. Im call-and-call-Prinzip werden die Zeilen nacheinander durch die Lehrkraft oder durch rhythmisch sichere Schüler*innen vorgemacht und von der Gruppe nachgeahmt. Danach teilt man die Klasse zunächst in fünf Gruppen ein und verteilt die Patterns eins bis fünf jeweils auf die Gruppen. Gruppe eins kann mit Klanghölzern ausgestattet werden.

doi.org/10.35468/6008-16

Optional:

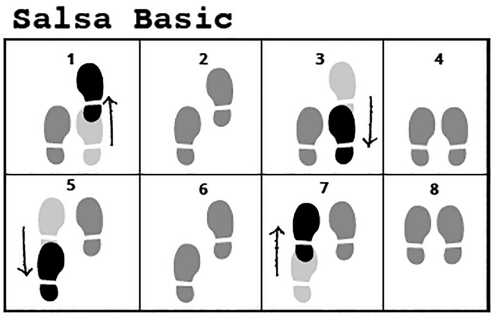
Nun kommt es auf den eigenen zeitlichen Rahmen an. Steht viel Zeit zur Verfügung, kann im Plenum geübt werden. Nach jeder Übungsrunde wandern die Patterns weiter, so dass nach fünf Durchgängen jede Gruppe jedes Pattern einmal gespielt hat. Danach ist eine Aufteilung in 5er Gruppen möglich, so dass die Schüler*innen die Möglichkeit haben, im Schutz der Gruppe zu üben.

Bleibt wenig Zeit, stellt man statt der Übung im Plenum direkt neue Gruppen zusammen mit jeweils einem Mitglied aus jeder Patterngruppe.[30] Jede Gruppe besteht dann aus fünf Personen und jedes Mitglied ist für genau ein Pattern Experte. Innerhalb ihrer Gruppe üben die Schüler*innen nun im Schutz der Gruppe.

Die einzelnen Gruppen können nacheinander ihr Können vor der Klasse unter Beweis stellen. Hat man Zeit, die Bodypercussion über mehrere Wochen zu üben, ist es möglich, kontinuierlich das Tempo bis 170 bpm anzuziehen, um dann zu einem Hörbeispiel mitzumachen.[31]

Pattern vier und fünf können auch durch Latinpercussion ersetzt werden. Für das vierte Pattern eignet sich eine Guiro, welche mit einem Abstrich beginnend immer abwechselnd von oben nach unten gespielt wird. Die Achtel auf eins und drei des Taktes bekommen dabei einen langen Zug, um die Betonung zu verdeutlichen. Das fünfte Pattern kann mit einem Schlag auf die Conga[32] oder eine Basedrum verdeutlicht werden.[33]

Möchte man sich mit der Klasse richtig in die Thematik vertiefen, ist es möglich, den Schüler*innen die Grundschritte der Salsa beizubringen.



30 Das Prinzip des Gruppenpuzzles findet an dieser Stelle Anwendung.

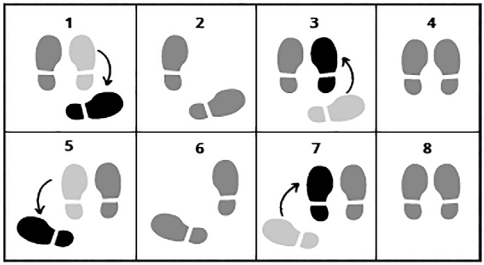
31 https://www.youtube.com/watch?v=Qf92iftLWoQ

32 Die Congaspieler*innen sollten Ringe ablegen, falls die Finger vom Trommeln anschwellen.

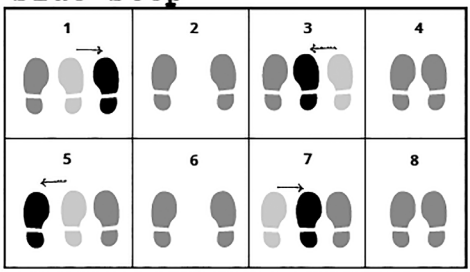
33 Die Rhythmen der Bodypercussion sind aus Gründen der didaktischen Reduktion stark vereinfacht. Ein Congarhythmus (Tumbao genannt) für die Salsa ist weitaus komplexer und bedarf verschiedener Schlagtechniken. Auch werden im Salsa Congas, Timbales, Bells und Bongas zu Bass, Klavier, Bläser und Vokalisten ergänzt.

doi.org/10.35468/6008-16

Promenade



Side Step



Die Bewegung der Füße nach vorne/hinten oder rechts/links erfolgt immer auf Schlag eins und drei des Taktes. Durch das Mitstampfen des Metrums auf die gleichen Zählzeiten wie in der Bodypercussion, dürfte es vielen Schüler*innen nicht schwerfallen, zumindest den Basicschritt im richtigen Metrum auszuführen. Der schwarze Schuhabdruck verdeutlich eine Bewegung, während der dunkelgraue Schuhabdruck an Ort und Stelle bleibt.

Zunächst stellen sich alle Schüler*innen in mehreren Reihen hinter der Lehrkraft aus, welche die verschiedenen Grundschritte vormacht und mitzählt. Die Klasse übt nacheinander die drei verschiedenen Schrittformen. Jede Form kann zunächst zu einem Hörbeispiel[34] geübt werden. Sind alle drei Schrittarten verinnerlicht, können sich Jungen und Mädchen jeweils als Reihe gegenüberstellen und die Schritte ausführen, ohne sich an den Händen fassen zu müssen.[35]

34 https://www.youtube.com/watch?v=HLdzb_8J_UU (Zugriff am 31.07.2021).

35 Möchte man einen Paartanz ermöglichen, ohne direkte Berührungen, eigenen sich entweder Boomwhacker oder die Papprolle einer Küchenrolle, welche die Jungen außen und die Mädchen innen anfassen.

doi.org/10.35468/6008-16

Eine mögliche Choreografie könnte folgendermaßen aussehen:
4 Mal Side Step
4 Mal Salsa Basic
4 Mal Promenade
Drehung

4 Mal Side Step
2 Mal Salsa Basic
4 Mal Promenade
Drehung

4 Mal Side Step
2 Mal Salsa Basic
7 Mal Promenade
Drehung

Literaturverzeichnis

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2019). Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. *Biologie in unserer Zeit* 49 (6), S. 399–402.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2020). Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. In R. A. Steinbrecht (Hrsg.), *Zoologie 2020. Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft* (S. 7-32). Rangsdorf: Basilisken-Presse.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2021). The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races. *Annals of the History and Philosophy of Biology* 24/2019, S. 91–123.

Klingmann, H. (2012). Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellen Niemandsland? In S. Binas-Preisendörfer, M. Unseld & S. Arenhövel (Hrsg.), T*ranskulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (Musik und Gesellschaft 33, S. 201–218). Frankfurt: Peter-Lang.

Krause-Benz, M. (2013). (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity.* Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst.

Ortiz, F. (1941). Vom Phänomen der ‚Transkulturation' und von seiner Bedeutung in Kuba. In Exner, I. & Rath, G. (Hrsg.) (2015). *Lateinamerikanische Kulturtheorien. Grundlagentexte* (S. 51–57). Konstanz: University Press.

Porges, K., Bergens, F., Hoßfeld, U. & Krause, J. (2021). Die „Jenaer Erklärung" im (Biologie-)Unterricht – Rassismus zum Thema machen! *MNU-Journal* 74 (2), S. 154–158 und Online-Ergänzung.

Porges, K., Hoßfeld, U. & Krause, J. (2020). Real sind Gradienten – die „Jenaer Erklärung" im Unterricht. *MINT Zirkel* 9 (4), S. 9.

Thüringer Ministerium für Bildung Jugend und Sport (TMBJS) (Hrsg.) (2012). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Musik.* Erfurt: TMBJS.

Welsch, W. (1992). Transkulturalität: Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. *Information Philosophie*. 20 (2), 1992, S. 5–20.

doi.org/10.35468/6008-16

Internet

BabyDuda. (2021). *Bruder Jakob*. Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter: https://babyduda.com/bruder-jakob/.

Liederprojekt. (2011). *Guten Morgen, good morning* Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter: https://www.liederprojekt.org/medien/Lieddokumente/30315_Guten_Morgen_good_morning.pdf.

Lessmann, B. (2015). *Guten-Morgen-Lied.* Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjLz92U-4ryAhW2_rsIHVimDRcQFjATegQIGhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.beate-lessmann.de%2Fmaterial%2Fcategory%2F76-lieder-taenze.html%3Fdownload%3D396%3Aguten-morgen-lied-in-verschiedenen-sprachen&usg=AOvVaw2uH3XadFBR_lVyxxR8a-k3.

Sheeran, E. (2017). *Shape of you.* Zugriff am 31.07.2021. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=JGwWNGJdvx8.

Cosobatero. (2014). Play along salsa en clave 3-2. Zugriff am 31.07.21. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=Qf92iftLWoQ.

Zugriff am 31.07.2021.Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=HLdzb_8J_UU.

Autorinnenangaben

Schwipper, Cornelia, Studienrätin für Mathematik und Musik
am Staatlichen Gymnasium „Ernst Abbe“ Eisenach,
Fachleiterin Musik im Seminarschulverbund Westthüringen.
Kontakt: Cornelia.schwipper@schule.thueringen.de

doi.org/10.35468/6008-16

Chelsea Vogel, Uwe Hoßfeld und Karl Porges

Unterrichtsprojekt „(Anti-)Rassismus – Wir begeben uns auf eine Zeitreise!“

„Erstaunlich viele Menschen in Deutschland glauben noch
immer an die Existenz menschlicher ‚Rassen‘, obwohl
die Wissenschaft schon lange das Gegenteil belegt hat.
Das zeigt, dass hier noch viel Aufklärungsarbeit zu leisten ist.“[1]

1 Einleitung

Rassismus ist (nicht nur) in Deutschland eine Realität: rassistische Vorstellungen sind tief in unserer Gesellschaft verankert und treten in biologistischen Kategorisierungen bzw. Hierarchisierungen über Kulturen oder auch bei der Legitimierung von sozialen Ungleichheiten immer wieder auf. Wie die Ergebnisse des 2022 erschienenen Rassismusmonitors zeigen, glauben 32 % der 14- bis 24-Jährigen an die Existenz von „Rassen“. Weiterhin sind kulturelle Zuschreibungen und auf dieser Basis die Legitimierung von Ungleichheit häufig verbreitet. Rassismus ist somit keine Randerscheinung, sondern ein Problem inmitten unserer Gesellschaft.[2]

In der Wahrnehmung dieser Tatsachen gibt es jedoch Unterschiede, je nachdem ob man davon direkt, indirekt oder eben nicht betroffen ist. Das gilt auch oder gerade für die Schule, denn hier treffen Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Kulturen und Sozialisation aufeinander, tauschen sich aus, spielen und lernen gemeinsam. Dabei können Vorurteile und Rassismen sichtbar werden.[3] Es lohnt sich, diese Herausforderung als Chance zu begreifen. Schließlich können soziale Kompetenzen wie Empathie, Toleranz und gegenseitiges Verstehen, die für den Zusammenhalt einer Gemeinschaft unabdingbar sind, tagtäglich in der Schule gefördert werden. Eine erste Orientierung für die politische Bildung erhalten Lehrkräfte dabei durch den Beutelsbacher-Konsens von 1976 sowie das Magdeburger Manifest von 2005. Darüber hinaus müssen aber Lücken im Biologie- oder auch Ethiklehrplan durch Eigeninitiative geschlossen werden, da die

1 Prof. Dr. Frank Kalter, Direktor des DeZIM-Instituts (www.rassismusmonitor.de/studie-rassistische-realitaeten/).

2 N. Foroutan et al.: Studie „Rassistische Realitäten – Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander?“

3 Alltagsvorstellungen von Schüler*innen spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Vgl. dazu K. Porges et al.: Umgang mit Wurzeln im Biologieunterricht.

doi.org/10.35468/6008-17

Themen Kolonialismus, Imperialismus und Nationalsozialismus, „Rassen“ und Rassismus primär im Fach Geschichte verortet sind.[4]
Lehrkräfte stehen also in der Pflicht, Schüler*innen rassismuskritische Kompetenzen zu vermitteln. Das folgende Unterrichtsprojekt für die Klassenstufe 10 setzt sich mit der Frage auseinander, wie sich naturwissenschaftlicher Rassismus bzw. Antirassismus im Unterricht behandeln lässt. Übergeordnetes Ziel ist es, kritische Denkstrukturen zu fördern und damit auch die eigenen Weltbilder zu hinterfragen. Die Unterrichtsidee kann dabei nicht nur im Biologieunterricht, sondern auch in den Schulfächern Ethik, Sozialkunde und/oder Geschichte umgesetzt werden, wobei eine fächerübergreifende Anwendung und die Einbindung weiterer Aspekte wie bspw. Alltagsrassismus und struktureller Rassismus denkbar sind.

2 Unterrichtsidee: Perspektivwechsel

Um eine nachhaltige rassismuskritische Bildungsarbeit zu erreichen, nehmen die Schüler*innen einen Perspektivwechsel vor: sie versetzen sich in die Rolle ausgewählter Wissenschaftler und erwecken diese zum Leben. Auf dieser Grundlage soll ein Verständnis von wissenschaftlichem Rassismus bzw. Antirassismus angebahnt werden, das sich jedoch nicht in schwarz-weiß-Denken erschöpft, sondern den historischen sowie individuellen Kontext berücksichtigt und somit differenziert ist.
Die ausgewählten Naturforscher, Anthropologen und/oder Evolutionsbiologen des Unterrichtsprojekts sind Johann Friedrich Blumenbach (1752–1840), Alexander von Humboldt (1769–1859), Ernst Haeckel (1834–1919) und Nikolai Nikolajewitsch Miklucho-Maclay (1846$^{greg.}$–1888$^{greg.}$). Warum gerade diese Persönlichkeiten für die Unterrichtsidee geeignet sind, soll im Folgenden kurz skizziert werden.
Im aktuellen Diskurs über den Umgang mit Gelehrten aus der Vergangenheit bzw. deren (anti-)rassistischem Erbe kamen sie sowohl in der scientific community als auch in der Öffentlichkeit wiederholt zur Sprache.[5] Das betrifft insbesondere Haeckel, der in der öffentlichkeitswirksamen „Jenaer Erklärung“ von 2019 ins Zentrum der Wahrnehmung rückte.[6] In einigen Fällen drehten sich die Debatten

4 TMBJS: Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Geschichte. Vgl. dazu auch K. Porges: Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik.

5 vgl. u. a. N. A. Rupke und G. Lauer: Johann Friedrich Blumenbach – Race and Natural History, 1750–1850; Levit, Georgy S. und Uwe Hoßfeld: Ernst Haeckel, Nikolai Miklucho-Maclay and the racial controversy on Papuans.

6 M. S. Fischer et al.: Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung; M. S. Fischer et al.: Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen; M. S. Fischer et al.: The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races; Uwe Hoßfeld et al.: Reaktionen auf die „Jenaer Erklärung“ in den sozialen Netzwerken, Massenmedien und im realen Raum.

doi.org/10.35468/6008-17

auch um die Frage der Namensgebung von Straßen, Plätzen oder Einrichtungen wie beispielsweise dem Blumenbach-Institut der Universität in Göttingen. Interessant ist, dass die Verhältnisse zwischen Blumenbach und Humboldt sowie zwischen Haeckel und Maclay von einer Lehrer-Schüler-Beziehung geprägt waren. Zudem lebten und arbeiteten Blumenbach und Humboldt vor der Veröffentlichung von Charles Darwins *Origin of Species* (1859), das zu einer maßgeblichen Änderung der Sichtweisen hin zu einer biologischen Anthropologie führte.[7] Haekkel und Miklоucho-Maclay hingegen kannten Darwins Evolutionstheorie, wobei Haeckel als „deutscher Darwin" maßgeblich zu ihrer Verbreitung beigetragen und sie darüber hinaus weiterentwickelt hat. Ferner sind diese vier Persönlichkeiten geeignet, die Frage nach ihrem Wirken als Rassentheoretiker bzw. Antirassisten differenziert zu beantworten.[8]

So beschrieb der Begründer der Anthropologie Johann Friedrich Blumenbach vier Varietäten des Menschen, die er später um eine fünfte ergänzte.[9] Sein Rassekonzept leitete er (1772–1789) aus Schädelvergleichen ab und betrachtete die kaukasische, weiße Rasse allein aufgrund ästhetischer Empfindungen als Stammrasse: „Diese Race erhielt ihren Namen von dem Berge Kaukasus, weil die ihm benachbarten Länder, und zwar vorzüglich der Strich nach Süden, von dem schönsten Menschenstamme, dem georgischen bewohnt sind; und weil alle physiologischen Gründe darin zusammenkommen, daß man das Vaterland der ersten Menschen, nirgends anderswo suchen könne, als hier."[10] Blumenbach kommt jedoch zu dem Schluss: „daß nämlich unstreitig alle bisher bekanntgewordene Abarten des Menschen nur zu Einer und derselben Gattung gehören."[11] Da er sich gegen die rassistischen Ansichten von Samuel Thomas von Sommerring (1755–1839) und Christoph Meiners (1774–1810) wandte[12], ist Blumenbach zugleich als Rassentheoretiker und Wegbereiter einer akademischen Rassismuskritik zu verstehen.

Der Forschungsreisende Alexander von Humboldt, ein Schüler von Blumenbach, lehnte schließlich die Sklaverei entschieden ab und drängte auf die Beseitigung von rassistischen Verhältnissen. Aus seiner zweibändigen Studie von 1826 *Essai politique sur l'île de Cuba* stammt der Satz: „l'esclavage est sans doute le plus grand

7 U. Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland.

8 Der folgende Abschnitt zur Frage von Rassismus und Antirassismus in den Naturwissenschaften ist entlehnt aus K. Porges: Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik, S. 58–61.

9 J. F. Blumenbach: De generis humani varietate nativa; J. F. Blumenbach: Über die natürlichen Verschiedenheiten im Menschengeschlechte; U. Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland.

10 J. F. Blumenbach: Über die natürlichen Verschiedenheiten im Menschengeschlechte, S. 213.

11 Ebd., S. 224.

12 F. W. P. Dougherty: Christoph Meiners und Johann Friedrich Blumenbach im Streit um den Begriff der Menschenrasse; F. W. P. Dougherty: Johann Friedrich Blumenbach und Samuel Thomas Soemmerring. Eine Auseinandersetzung in anthropologischer Hinsicht?

doi.org/10.35468/6008-17

de tous les maux qui ont affligé l'humanité" (Sklaverei ist wohl das größte aller Übel, die die Menschheit quälten).[13] Und obwohl sein humanistischer Ansatz unstrittig ist, war auch er unweigerlich ein Teil des Systems, reiste mit der Zustimmung des spanischen Königshauses und überließ der Kolonialregierung die Ergebnisse seiner Forschungen.

Der deutsche Biologe Ernst Haeckel formulierte dagegen in seinem Werk *Generelle Morphologie der Organismen* von 1866 (Bd. 2, S. 435): „dass die Unterschiede zwischen den höchsten und den niedersten Menschen grösser sind, als diejenigen zwischen den niedersten Menschen und den höchsten Thieren."[14] Weiterhin betonte er: „Die wenigsten Menschen wissen den unermesslich weiten Abstand zu schätzen, welcher die höchsten von den tiefsten Menschen-Rassen, und unter den ersteren wiederum die höchst differenzirten Seelen von den wenigst differenzirten trennt."[15] Im Winter 1867/68 hielt er dann eine Vorlesung über die Darwinsche Theorie, die von zwei Studenten mitstenographiert wurde und die in abgeänderter Form als *Natürliche Schöpfungsgeschichte* im Jahr 1868 erschien.[16] In seinen hier veröffentlichten rassentheoretischen Darstellungen standen die „Papuas, Hottentotten, Kaffern und Neger" am Ende einer Hierarchie.[17] In der 8. Auflage von 1889 stellte er schließlich ein System vor, in dem er die Menschen nicht nur in 36 Rassen, sondern in zwölf Menschenarten bzw. vier Gattungen unterteilte.[18] Nach Mocek bleibt Haeckels Rassismus und Sozialdarwinismus dabei „anmerkungshaft und politisch ungerichtet. Das entschuldigt ihn nicht, rückt ihn aber in ein bestimmtes Licht; es unterscheidet seine Position von den politisch-konzeptionellen Formen der rassischen und sozialdarwinistischen Ideologien, die zielstrebig auf Weltherrschaftspläne und Versklavung anderer Völker gerichtet waren."[19]

Von besonderem Interesse ist, dass Haeckels Schüler Miklucho-Maclay die rassistischen Thesen seines Lehrers, den er als Assistent und Mitarbeiter auf Forschungsreisen begleitete, widerlegte. Dazu reiste er eigenständig zu den indigenen Einwohnern Neuguineas, den Papuas, erforschte ihre Lebensweise und setzte sich schließlich für deren Rechte ein. Miklucho-Maclay kann daher als erster empirischer Antirassist in den Naturwissenschaften bezeichnet werden.[20]

13 A. von Humboldt: Essai politique sur l'île de Cuba, S. 309.
14 E. Haeckel: Generelle Morphologie der Organismen, Bd. 2, S. 435.
15 Ebd., S. 437–438.
16 G. Uschmann: Geschichte der Zoologie und der zoologischen Anstalten in Jena 1779–1919, S. 45.
17 E. Haeckel, Natürliche Schöpfungsgeschichte, S. 515.
18 E. Haeckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte, 8. Aufl.; G. S. Levit und U. Hoßfeld: Ernst Haeckel, Nikolai Miklucho-Maclay and the racial controversy on Papuans.
19 R. Mocek: Ernst Haeckel – Streiflichter zu einem populären Materialismus, S. 635–636.
20 D. Fischer: Unter Südsee-Insulanern. Das Leben des Forschers Miloucho-Maclay; G. S. Levit: Nikolai Miklucho-Maclay; G. S. Levit und U. Hoßfeld: Ernst Haeckel, Nikolai Miklucho-Maclay and the racial controversy on Papuans.

doi.org/10.35468/6008-17

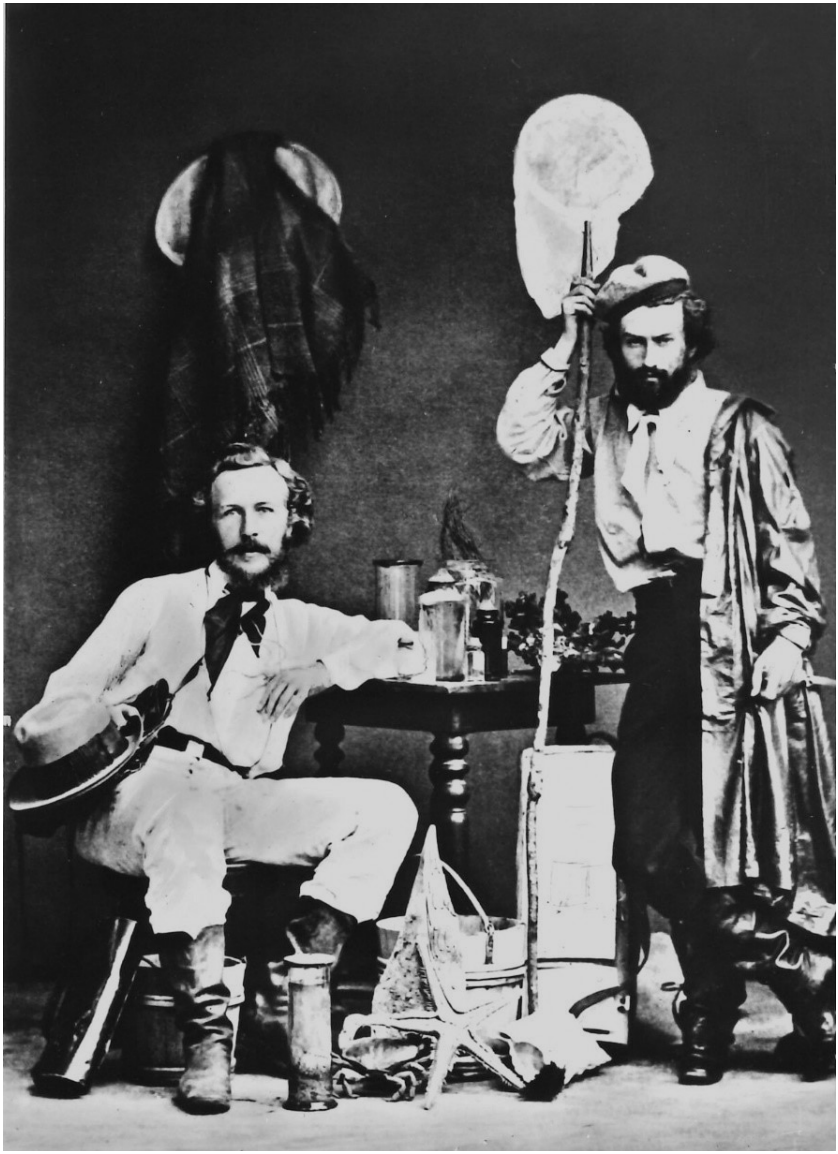


Abb. 1: Postkarte aus dem Ernst-Haeckel-Haus (DDR): Ernst Haeckel und Nikolai Miklucho-Maclay (Archiv Porges, privat).

doi.org/10.35468/6008-17

3 Umsetzung der Gruppenarbeit

Für die Umsetzung im Unterricht sollten mindesten acht Schulstunden eingeplant werden. Die Schüler*innen arbeiten dabei kooperativ, eigenverantwortlich und quellenbasiert. Zu Beginn erfolgt jedoch eine gemeinsame Einführung/Erarbeitung, um Begriffe wie Rassismus zu klären. Anschließend arbeiten die Schüler*innen in Gruppen und setzen sich mit je einem ausgewählten Vertreter auseinander. Hierfür stehen ihnen diverse Materialien und auch Primärliteratur zur Verfügung. Bei der Arbeit mit den Primärquellen bietet sich zudem die Gelegenheit, Differenzierungsangebote zu unterbreiten. Möglich sind beispielsweise sogenannte Denkanstöße, die in Briefform bei der Lehrperson einsehbar sind und Hilfestellungen zu bestimmten Textpassagen beinhalten können.

Während der Gruppenarbeit ordnen die Schüler*innen ihren jeweiligen Vertreter in den historischen Kontext ein und erarbeiten wichtige biographische Aspekte. Dabei stellen sie auch eine Liste mit rassistischen bzw. antirassistischen Handlungen/Denkweisen zusammen und sammeln Argumente, die für die Person als Rassist und/oder Antirassist sprechen könnten. Hierbei fällt schließlich auf, dass eine eindeutige Zuordnung nicht immer möglich ist, da oft Belege für beide Seiten zu finden sind.

Eine weitere Arbeitsgruppe befasst sich zudem mit dem aktuellen Stand der Wissenschaft zur Frage der „Menschenrassen“, wobei die „Jenaer Erklärung“ das primäre Unterrichtsmaterial darstellt.[21]

Die Ergebnisse werden anschließend in den Gruppen kreativ aufgearbeitet und in einem Galeriegang vor dem Plenum präsentiert. Dabei wird chronologisch – in Form einer Zeitreise – vorgegangen. Während der Präsentation nehmen die Schüler*innen den Standpunkt des jeweiligen Vertreters ein. Anschließend positionieren sich die Zuhörer*innen, diskutieren die Zuordnung des Vertreters als (Anti-)Rassist und äußern sich zum Umgang mit deren wissenschaftlichen Erbe. Abschließend erfolgt eine Rückmeldung anhand von Reflexionsbögen.

Abhängig von den jeweiligen Voraussetzungen und der Klassengröße kann das Thema „Wissenschaft heute“ auch frontal im Anschluss an den Galeriegang bearbeitet werden. Bei einer größeren Klasse kann zudem ein weiteres Team einen Biologen aus der NS-Zeit behandeln. Ein potentieller Vertreter hierfür wäre der NS-Rassentheoretiker und Anthropologe Egon von Eickstedt (1892–1965).[22] Er ist auch insofern von Interesse, da seine Einteilung der Menschen in die drei

21 Weiterführende Anregungen für den Biologieunterricht finden sich bei K. Porges et al.: Die „Jenaer Erklärung“ im (Biologie-)Unterricht – Rassismus zum Thema machen!; K. Porges et al.: Real sind Gradienten – die „Jenaer Erklärung“ im Unterricht; K. Porges und I. Stewart: The Jena Declaration: German pedagogical responsibilties..

22 D. Preuß: „Anthropologe und Forschungsreisender“ Biografie und Anthropologie Egon Freiherr von Eickstedt (1892–1965). Von Eickstedts Rassenkonzept ist auch in deutschen Biologieschulbüchern.

doi.org/10.35468/6008-17

Rassenkreise europide, mongoloide und negride bis in die 1990er Jahre in der Anthropologie sowohl in der BRD als auch in der DDR maßgebend war, mit deutlichen Auswirkungen auf die inhaltliche Darstellung in den Biologieschullehrbüchern beider deutscher Staaten.[23]

Für die gesamte Arbeitszeit wird den Schüler*innen, abhängig von den Voraussetzungen an der Schule, ein digitales oder analoges Workbook[24] zur Verfügung gestellt. Dieses Material soll die Schüler*innen im Unterricht von der Vorbereitung, über die Umsetzung, bis zur Ergebnispräsentation begleiten und ihnen eine Struktur liefern. Im Workbook enthalten sind alle Arbeitsaufträge, Zugänge zu den Materialien sowie Bewertungs- und Reflexionsbögen. Die digitalen Materialien, die der Lebenswelt der Schüler*innen entsprechen, werden über die QR-Codes erreicht. Dazu zählen Videos, Podcasts oder Internetseiten, die Informationen zu den jeweiligen Vertretern enthalten. Auch die Zugänge zum digitalen Placemat und der Evaluation des Projekts erfolgen über QR-Codes, welche in diesem Workbook jedoch zeitlich begrenzt sind und neu angelegt werden müssen.

Literaturverzeichnis

Blumenbach, J. F. (1775). De generis humani varietate nativa. Göttingen: Friedrich Andreas Rosenbusch.

Blumenbach, J. F. (1798). Über die natürlichen Verschiedenheiten im Menschengeschlechte. Nach der dritten Ausgabe und den Erinnerungen des Verfassers übersetzt, und mit einigen Zusätzen und erläuternden Anmerkungen herausgegeben von Johann Gottfried Gruber. Leipzig: Breitkopf und Härtel.

Dougherty, F. W. P. (1996a). Christoph Meiners und Johann Friedrich Blumenbach im Streit um den Begriff der Menschenrasse. In Dougherty, F. W. P.: Gesammelte Aufsätze zu Themen der klassischen Periode der Naturgeschichte, S. 176–190. Göttingen: Klatt.

Dougherty, F. W. P. (1996b). Johann Friedrich Blumenbach und Samuel Thomas Soemmerring. Eine Auseinandersetzung in anthropologischer Hinsicht? In Dougherty, F. W. P.: Gesammelte Aufsätze zu Themen der klassischen Periode der Naturgeschichte, S. 160–175. Göttingen: Klatt.

Fischer, D. (1955). Unter Südsee-Insulanern. Das Leben des Forschers Miklоucho-Maclay. Leipzig: Koehler & Amelang.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J., Richter, S. (2019). Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. Biologie in unserer Zeit 49 (6), S. 399–402.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J., Richter, S. (2020). Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. Zoologie 2020 – Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft, S. 7–32.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J., Richter, S. (2021). The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races. Annals of the History and Philosophy of Biology 24/2019, S. 91–123.

23 Vgl. dazu Porges, K.: Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik.

24 Das Workbook wird durch die Autorin, den Herausgeber und auf der Internetseite der Universität Jena, AG Biologiedidaktik zum Download zur Verfügung gestellt.

doi.org/10.35468/6008-17

Foroutan, N., Ha, N., Kalter, F., Shooman, Y., Sinanoglu, C. (2022). Studie „Rassistische Realitäten – Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander?“. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e. V. Verfügbar unter: https://www.rassismusmonitor.de/studie-rassistische-realitaeten/ [06.05.2022].

Haeckel, E. (1866). Generelle Morphologie der Organismen. 2 Bände. Berlin: Georg Reimer.

Haeckel, E. (1868). Natürliche Schöpfungsgeschichte. Gemeinverständliche Vorträge über die Entwikkelungslehre im Allgemeinen und diejenige von Darwin, Goethe und Lamarck im Besonderen, über die Anwendung derselben auf den Ursprung des Menschen und andere damit zusammenhängende Grundfragen der Naturwissenschaft. Berlin: Verlag von Georg Reimer.

Haeckel, E. (1889). Natürliche Schöpfungsgeschichte. Gemeinverständliche Vorträge über die Entwikkelungslehre im Allgemeinen und diejenige von Darwin, Goethe und Lamarck im Besonderen, über die Anwendung derselben auf den Ursprung des Menschen und andere damit zusammenhängende Grundfragen der Naturwissenschaft. 8. Aufl. Berlin: Verlag von Georg Reimer.

Hoßfeld, U. (2016). Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit. 2. Aufl., Stuttgart: Franz Steiner.

Hoßfeld, U., Körner, M., Porges, K. (im Druck). Reaktionen auf die „Jenaer Erklärung“ in den sozialen Netzwerken, Massenmedien und im realen Raum. In K. Porges & J. Pittelkow (Hrsg.), Biologie im Zeitalter der Digitalen (R)Evolution (Verhandlungen zur Geschichte und Theorie der Biologie, Bd. 25). Arnstadt: THK-Verlag.

Humboldt, A. von (1826). Essai politique sur l’île de Cuba. Tome I, II. Paris: librairie de Gide fils.

Levit G. S. (2019). Nikolai Miklucho-Maclay. In: Thieme T. (Hrsg.), Haeckel: Backstage in Jena. Jena: Stadtmuseum Jena, S. 84–89.

Levit, G. S., Hoßfeld, U. (2020). Ernst Haeckel, Nikolai Miklucho-Maclay and the racial controversy on Papuans. Frontiers in Zoology 17:16, S. 1–20.

Mocek, R. (1984). Ernst Haeckel – Streiflichter zu einem populären Materialismus. Deutsche Zeitschrift für Philosophie 32 (7), S. 626–636.

Porges, K. (2022). Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik. Annals of the History and Philosophy of Biology 26, S. 51–82.

Porges, K., Stewart, I. (2022). The Jena Declaration: German pedagogical responsibilties. In L. Bellatalla, P. Genovesi, M. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), Nation, Nationalism and School in Contemporary Europe, S. 180–194.. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Porges, K., Becker, J., Grospietsch, F., Krämer, B., Messig, D. (2021). Umgang mit Wurzeln im Biologieunterricht. MNU-Journal 74 (1), S. 24–28.

Porges, K., Bergens, F., Hoßfeld, U., Krause, J. (2021). Die „Jenaer Erklärung“ im (Biologie-)Unterricht – Rassismus zum Thema machen! MNU-Journal 74 (2), S. 154–158 und Online-Ergänzung.

Porges, K., Hoßfeld, U., Krause, J. (2020). Real sind Gradienten – die „Jenaer Erklärung“ im Unterricht. MINT Zirkel 9 (4), S. 9.

Preuß, D. (2009). „Anthropologe und Forschungsreisender“ Biografie und Anthropologie Egon Freiherr von Eickstedts (1892–1965). München: Herbert Utz.

Rupke, N. A., Lauer, G. (Eds.) (2019). Johann Friedrich Blumenbach – Race and Natural History, 1750–1850. London, UK and New York, USA: Routledge.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBJS) (Hrsg.) (2021). Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Geschichte. Erfurt: TMBJS.

Uschmann, G. (1959). Geschichte der Zoologie und der zoologischen Anstalten in Jena 1779–1919. Jena: Gustav Fischer.

doi.org/10.35468/6008-17

Autor*innenangaben

Vogel, Chelsea, Lehramtsanwärterin am Georgius-Agricola-Gymnasium Glauchau, Sachsen.

Hoßfeld, Uwe, apl. Prof. Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fakultät für Biowissenschaften, Institut für Zoologie und Evolutionsforschung, AG Biologiedidaktik.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biologiedidaktik (Unterrichtsmittel, außerschulischer Lernort/ andere Lernorte, Geschichte des Biologieunterrichts); Nachhaltigkeit; Biologie, Religion und Schule; Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus; Geschichte und Theorie der Evolutionsbiologie, Morphologie, biologischen Anthropologie und EvoDevo; Naturwissenschaften an der Jenaer Universität im 20. Jahrhundert/ Universitätsgeschichte
E-Mail: uwe.hossfeld@uni-jena.de

Porges, Karl, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fakultät für Biowissenschaften, Institut für Zoologie und Evolutionsforschung, AG Biologiedidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biologiedidaktik, Geschichte des Biologieunterrichtes zwischen Fachlichkeit und Ideologisierung, Zukunftsperspektiven der Schulbildung, Schulbuch- und Bildungsmedienforschung
E-Mail: karl.porges@uni-jena.de

doi.org/10.35468/6008-17

Uwe Hoßfeld

Biologieunterricht und die Neuedition von „Mein Kampf“ (2016)[1]

1 Einleitung

Am 31. Dezember 2015, 70 Jahre nach Hitlers Todesjahr, erloschen die Urheberrechte des Freistaates Bayern an dessen Buch „Mein Kampf“. Das Institut für Zeitgeschichte (IfZ, München/Berlin) nahm dieses Datum zum Anlass, nach Ablauf dieser Frist und trotz vereinzelter Schwierigkeiten, der scientific community und Öffentlichkeit erstmals eine wissenschaftlich kommentierte Gesamtausgabe vorzulegen.[2]

Über die Entstehungsgeschichte sowie anschließende Rezeption des Werkes ist eine bis heute anhaltende, intensive Debatte entstanden, die das IfZ auf seiner Webseite dokumentiert.[3] Am 11. Juni 2016 hatte dann sogar die italienische konservative Zeitung „Il Giornale“ von Paolo Berlusconi ihre Leser mit einer seltsamen Beilage (Adolf Hitlers „Mein Kampf“) überrascht.[4] Es handelte sich dabei aber eben nicht um eine Übersetzung der kommentierten deutschen Ausgabe von „Mein Kampf“, sondern um eine Version von 1937, die der Historiker Francesco Perfetti edierte.

Ein Schwerpunkt innerhalb der vielschichtigen Diskussionen, die bereits einige Monate vor dem Erscheinen der zweibändigen Edition einsetzten, ohne das Endprodukt überhaupt zu kennen bzw. gelesen zu haben, galt dabei auch Fragen nach der Verwendung der Neuedition im Bereich von Schule und Unterricht.

1 Vgl. ebenso U. Hoßfeld: Eine kritische Edition wird zum Bestseller. Die Biowissenschaften und „Mein Kampf“; Ders.: La lezione di biologia e la nuova edizione del Mein Kampf.

2 Vgl. Süddeutsche Zeitung: Bayerische Regierung stoppt Veröffentlichung von „Mein Kampf“ (http://www.sueddeutsche.de/kultur/streit-um-hitlers-hetzschrift-bayerische-regierung-stoppt-veroeffentlichung-von-mein-kampf-1.1840845); Jüdische Allgemeine: „Mein Kampf“ wird erscheinen (http://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/18213); Zeit online: Neuausgabe von „Mein Kampf“ soll 2016 erscheinen (http://www.zeit.de/kultur/literatur/2015-02/adolf-hitler-mein-kampf-neuausgabe-institut-fuer-zeitgeschichte) usw.

3 Vgl. http://www.ifz-muenchen.de/aktuelles/themen/edition-mein-kampf/.

4 Vgl. http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/giornale-mein-kampf-liegt-einer-italienischen-zeitung-bei-14282810.html; http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/mein-kampf-italienische-zeitung-liefert-hitler-buch-als-beilage-a-1097101.html.

doi.org/10.35468/6008-18

Die Reaktionen einzelner Bundes- und Kultusbehörden[5] zu diesem Thema waren dabei nicht einheitlich, sondern von Bundesland zu Bundesland (vgl. u. a. Bayern[6], Sachsen[7] oder Thüringen[8]) verschieden. Generell, so aber der Tenor der meisten Wortmeldungen, wurde die Nutzung der Neuedition von „Mein Kampf" im Schulunterricht als sinnvoll erachtet.

Sie könne u. a. mit dazu beitragen, bestehende Defizite, Unklarheiten, Sichtweisen etc. bei der alltäglichen Vermittlung des Themenschwerpunktes Nationalsozialismus im Schulunterricht didaktisch-methodisch zu hinterfragen und dabei ebenso neue (wissenschaftliche) Impulse für Lehrer*innenfort- und -ausbildungen zu entwickeln. Vorrangig gelte dies für die Fächer Geschichte, Ethik, Politik und Wirtschaft/Recht. In diesem Tenor bemerkte Johann Osel in der *Süddeutschen Zeitung* am 27. Dezember 2015: „Der Holocaust selbst nimmt zwar viel Platz ein - aber: Kaum ist der Kaiser 1918 außer Landes, marschieren wenige Stunden später schon die Braunhemden auf. Der Hitler-Putsch dauert oft nur 15 Minuten, der Erste Weltkrieg ist fast zu einem Randthema geworden."[9]

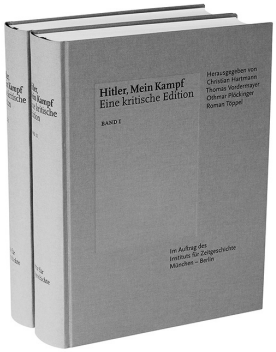


Abb. 1: Editionsbände stehend (Institut für Zeitgeschichte).

Dass die Neuedition aber auch geeignet ist, bestimmte Themen im Biologieunterricht wie bspw. Friedenserziehung, Kampf gegen Rassismus und Antisemitismus, Migration usw.[10] argumentativ zu begleiten und zu erweitern, soll im nachfolgenden Beitrag kurz skizziert werden. Schließlich spielte die Biologie (Lebenskunde) im Nationalsozialismus, später u. a. auch als „Deutsche/Arische Biologie" titu-

5 Vgl. http://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-in-deutsch-in-geschichte-1.2797005; http://www.deutschlandfunk.de/hitler-im-klassenzimmer-wie-schulen-mit-der.680.de.html?dram:article_id=341952; http://www.abendblatt.de/vermischtes/article206897417/Bundeslaender-wollen-Mein-Kampf-im-Unterricht-einsetzen.html.

6 Vgl. http://www.km.bayern.de/pressemitteilung/9911/nr-002-vom-07-01-2016.html.

7 Vgl. http://www.lvz.de/Mitteldeutschland/News/Mein-Kampf-Sachsen-gibt-Hitlerbuch-fuer-den-Unterricht-frei.

8 Vgl. https://www.landespressedienst.de/hitlers-mein-kampf-wird-als-dokument-der-zeitgeschichte-thema-an-thueringer-schulen-sein/; http://www.thueringer-allgemeine.de/web/zgt/leben/detail/-/specific/Jenaer-Wissenschaftler-Hitler-hatte-keine-Ahnung-von-Genetik-879963662; http://www.news4teachers.de/2016/01/mein-kampf-an-schulen-die-meinungen-sind-geteilt-didaktiker-hossfeld-ist-dafuer/.

9 http://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-in-deutsch-in-geschichte-1.2797005.

10 Vgl. M.S. Fischer et al.: Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung; M. S. Fischer et al.: Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen.

doi.org/10.35468/6008-18

liert, eine nicht zu unterschätzende Rolle im Schul- und Hochschullehrbetrieb des Dritten Reiches.[11]
Derartige Vorschläge, also Hinweise zum Umgang mit der Neuedition, können aber selbstverständlich Entscheidungsorgane wie die Kultusministerkonferenz bei ihren Argumentationen nur sinnvoll begleiten. Ob und wie die einzelnen Schulen und Lehreinrichtungen dann die IfZ-Ausgabe von „Mein Kampf“ konkret im Unterricht etc. einsetzen, obliegt der Verantwortung des Einzelnen (mit diesem Material hoffentlich geschulten) Lehrenden.

2 Skizze der Editionsgeschichte

„Mein Kampf“ ist bis heute eine der zentralen Quellen des Nationalsozialismus[12] und es ist den Herausgebern zu danken, mit dieser kritischen, umfassenden Kommentierung zur Dekonstruktion und Kontextualisierung von Hitlers Schrift beigetragen zu haben: „Ungefähr 12.450.000 Exemplare in mindestens 1122 Auflagen wurden während der Jahre 1925 bis 1945 unters Volk gebracht. Hinzu kamen noch die ungezählten Exemplare der Übersetzungen in mindestens 17 Sprachen“[13].

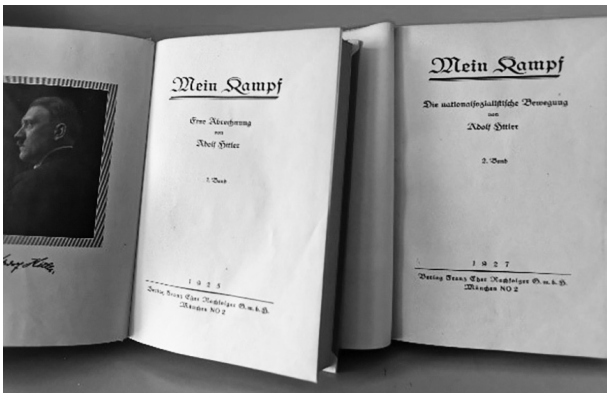


Abb. 2: „Mein Kampf“, Aufschlagseite Band 1 und 2 (Institut für Zeitgeschichte/Alexander Markus Klotz).

11 u. a. O. Steche: Lehrbuch der Rassenkunde. Vererbungslehre und Rassenpflege für die Oberstufen der höheren Lehranstalten; O. Steche: Leitfaden der Rassenkunde und Vererbungslehre, der Erbgesundheitspflege und Familienkunde für die Mittelschule; W. Schoenichen: Der lebenskundliche (biologische) Unterricht an den höheren Schulen; O. Steche et al.: Lehrbuch der Biologie für Oberschulen und Gymnasien; J. Gissing: Rassenhygiene und Schule im Dritten Reich. Inauguraldissertation; H. Harten et al.: Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-Bibliographisches Handbuch.

12 Vgl. O. Plöckinger: Geschichte eines Buches. Adolf Hitlers „Mein Kampf“ 1922-1945; O. Plöckinger (Hg.): Quellen und Dokumente zur Geschichte von „Mein Kampf“ 1924–1945; S. F. Kellerhoff: Die Karriere eines deutschen Buches.

13 C. Hartmann et al.: Hitler, Mein Kampf. Eine kritische Edition, S. 9.

doi.org/10.35468/6008-18

Somit versteht sich die Entmystifizierung von „Mein Kampf“ auch weit mehr als nur ein Beitrag zur wissenschaftlichen und wissenschaftshistorischen Aufklärung und Textkritik:

> „Es gibt kaum ein Buch, das mit so vielen Mythen überfrachtet ist, das so viel Abscheu und Ängste weckt, Neugier und Spekulation hervorruft und nicht zuletzt mit der Aura des Geheimnisvollen, des Verbotenen wirbt. Ein Tabu, an dem sich auch gut verdienen lässt. Daher versteht sich diese kritische Edition von ‚Mein Kampf' auch als Beitrag zur historisch-politischen Aufklärung. Es gilt, Hitler und seine Propaganda nachhaltig zu dekonstruieren und damit der nach wie vor wirksamen Symbolkraft dieses Buchs den Boden zu entziehen. Auch auf diese Weise lässt sich einem ideologisch-propagandistischen wie kommerziellen Missbrauch von ‚Mein Kampf' entgegenwirken.“[14]

Bis zum heutigen Zeitpunkt waren und sind die verschiedenen Auflagen und Übersetzungen von Hitlers Schrift auf vielfältigen Wegen zugänglich, sei es über Antiquariate, den online Buchhandel etc. Das Buch ist/ war seit seinem Erscheinen in der Welt und für jedermann einsehbar und erwerbbar. Der Besitz ist/ war bis heute ebenso nicht strafbar, sondern nur der Nachdruck.
Die nun vorliegende Neuedition mit ihren zwei Bänden, 1966 Seiten und fast 3700 Kommentaren/Fußnoten, bietet hier erstmals eine solide recherchierte Synthese der bisherigen Forschungen zu „Mein Kampf“ und zur Person Hitlers bis in die Mitte der zwanziger Jahre. Der exakt dem Original entsprechende Umbruch steht dabei jeweils (mit der alten Paginierung) auf der rechten Buchseite, rechts daneben sind in einer Spalte abweichende Lesarten aus insgesamt sechs durchgesehenen Ausgaben (aus der Zeit bis 1944) aufgeführt, die untere rechte Buchseite sowie die linke Seite (bei Bedarf auch noch die nächste Doppelseite) nehmen die Anmerkungen und kritischen Kommentare auf. Ungewöhnlich ist auch die äußere, schlichte graue Form der Einbände (fast A4-Format). Beim Layout lehnte man sich zudem ausdrücklich an den Drucken der hebräischen Bibel, Schriften von Erasmus von Rotterdam oder der Frankfurter Hölderlin-Werkausgabe als Vorbilder an. Das Druckbild in der Schrift Scala wirkt sehr anspruchsvoll, gleichwohl auch zurückhaltend und übersichtlich – eine didaktisch-methodische Meisterleistung![15] Eine umfassende Einleitung eröffnet ferner den Rahmen und diverse, sorgfältig zusammengetragene Verzeichnisse, Register etc. im Anhang runden das Gesamtwerk gelungen ab.

14 http://www.ifz-muenchen.de/aktuelles/themen/edition-mein-kampf/.
15 Vgl. C. Hartmann et al.: Hitler, Mein Kampf. Eine kritische Edition, S. 78; zur Buchgestaltung vgl. https://www.6020online.at/ausgaben/april-2016/typografie/.

doi.org/10.35468/6008-18

Seitenaufteilung in der Edition Hitler, Mein Kampf

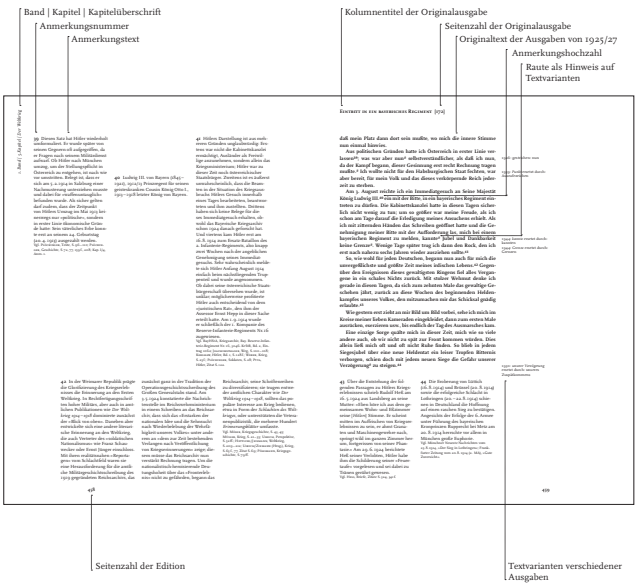


Abb. 3: Layoutbeispiel (Institut für Zeitgeschichte).

3 NS-Biologie und Schule

> „Sache des Biologen ist es nunmehr, im Zusammenhange kurz und eindringlich darzulegen, wie die Biologie in unserem Staate auf Schritt und Tritt tatsächlich in unser aller Leben eingreift.“[16]

Das 20. Jahrhundert, vom ehemaligen französischen Präsidenten Valéry Giscard d‘Estaing zum „Jahrhundert der Biologie“ erklärt, hat ebenso wie das vorangegangene, zahlreiche politische wie auch wissenschaftliche Höhen und Tiefen erlebt. So wurde einerseits die Entwicklung der Biowissenschaften um 1900 mit der Wiederentdeckung der Mendelschen Gesetze geradezu revolutioniert, was insbesondere zu einem großen Aufschwung in der Vererbungsforschung (Genetik) führte. Andererseits sollte aber gerade für die Bio- und Humanwissenschaften während des Dritten Reiches diese Entwicklung eine zentrale, ‚zum Teil negative‘ Bedeutung erlangen. Durch den disziplinären Fortschritt in der modernen Genetik konnte nun erstmals für Vererbungsforscher, Eugeniker u. a. ein Arbeitsmaterial verfügbar

16 E. Lehmann: Biologischer Wille. Wege und Ziele biologischer Arbeit im neuen Reich, S. 5.

doi.org/10.35468/6008-18

gemacht werden, was es erlaubte, die neu gewonnenen (erb)cytologischen Ergebnisse nicht nur auf das Tier- und Pflanzenreich, sondern auch auf die menschliche Entwicklung und eine damit verbundene Hierarchisierung, Systematisierung sowie Bewertung[17] von menschlichen Populationen zu übertragen.[18] So verwundert auch nicht, wenn 1938 der Tübinger Botaniker Ernst Lehmann einen Beitrag in der NS-Lehrerzeitung *Der Biologe* mit den Worten einleitete: „Vererbungslehre, Rassenkunde und Rassenhygiene gehören zu den Grundlagen nationalsozialistischen Denkens."[19]

Abb. 4: Plakat aus den 1930er Jahren (Plakatsammlung ThHStAW – Thüringisches Hauptstaatsarchiv Weimar).

17 Vgl. H. F. K. Günther: Rassenkunde des deutschen Volkes; E. Fischer: Aufgaben der Anthropologie, menschlichen Erblichkeitslehre und Eugenik; E. Baur et al.: Menschliche Erblichkeitslehre und Rassenhygiene. Bd. 1 – Menschliche Erblichkeitslehre; F. Lenz: Menschliche Erblichkeitslehre und Rassenhygiene. Bd. 2 – Menschliche Auslese und Rassenhygiene (Eugenik); G. Just: Handbuch der Erbbiologie des Menschen.

18 Vgl. U. Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit; U. Hoßfeld: Biologie und Politik. Die Herkunft des Menschen.

19 E. Lehmann: Vererbungslehre, Rassenkunde und Rassenhygiene, in: Der Biologe 7 (1938a), S. 306-310, hier S. 306; Ders.: Verbreitung erbbiologischer Kenntnisse durch Hochschule und Schule, in: Deutschlands Erneuerung 22 (1938b), S. 561-567, 642-650.

doi.org/10.35468/6008-18

Als besonders geeignetes Experimentierfeld erwiesen sich dabei für die NS-Ideologen, neben der Fachwissenschaft Physik, insbesondere die Medizin und Biologie, wobei letztere sich aus ihrer Sicht zwar als vereinigte Natur- und Geisteswissenschaft präsentierte, aber – über die traditionelle Grundlagenforschung hinausgehend – auch noch den nötigen Spielraum einer neuen ‚Grenzwissenschaft‘ für wissenschaftliche Versuche der verschiedensten Art bot[20]:

> „Eine weitgehende Neugestaltung vor allem der naturwissenschaftlichen und medizinischen Lehrpläne wird notwendig sein, damit die allgemeine Erbbiologie und die menschliche Erblehre den bisherigen Charakter als Nebenfächer verlieren und diejenige zentrale Stelle in Unterricht und Prüfung erhalten, die ein Erfordernis der Zeit geworden ist. Der Aufgabenkreis der Biologie, der Gebiete wie Zellen-, Zeugungs- und Abstammungslehre, Entwicklungsphysiologie, experimentellen Mendelismus, Grundlagen der Tier- und Pflanzenzucht, Einführung in die statistischen Grundlagen der menschlichen Erblehre und Bevölkerungslehre umfaßt, ist so umfangreich und vielseitig, daß eine Vermehrung der Lehr- und Forschungsstätten unbedingt notwendig ist.“ [21]

Es lag also zunächst wohl primär in politisch-ideologischen Umständen begründet, dass sich die Nationalsozialisten gerade für diesen Zweig der Naturwissenschaften interessierten und in den 15 Jahren ihrer Herrschaft besonders stark missbrauchten. So war der 1932 gegründete „Deutsche Biologen-Verband“ auch schon 1934 in „Übereinkunft mit dem Führer“ dem „Nationalsozialistischen Lehrerbund“ (NSLB) angeschlossen und 1939 schließlich in den „Reichsbund für Biologie“ (RfB) umgewandelt sowie durch Angliederung an das „Ahnenerbe“ der SS direkt Heinrich Himmler unterstellt worden. Hier gelang es zudem bis 1937 dem Kreis um Ernst Lehmann ihr Gedankengut durch den von ihm gegründeten Biologen-Verband mit der dazugehörigen Zeitschrift *Der Biologe* deutschlandweit[22] zu verbreiten: „[…] ist Biologie auch als Grundlage nationalsozialistischen Denkens zu verstehen; sie ist ‚politische Wissenschaft‘ und mitsamt der Politik rassisch, völkisch und nationalsozialistisch“ ausgerichtet.[23]

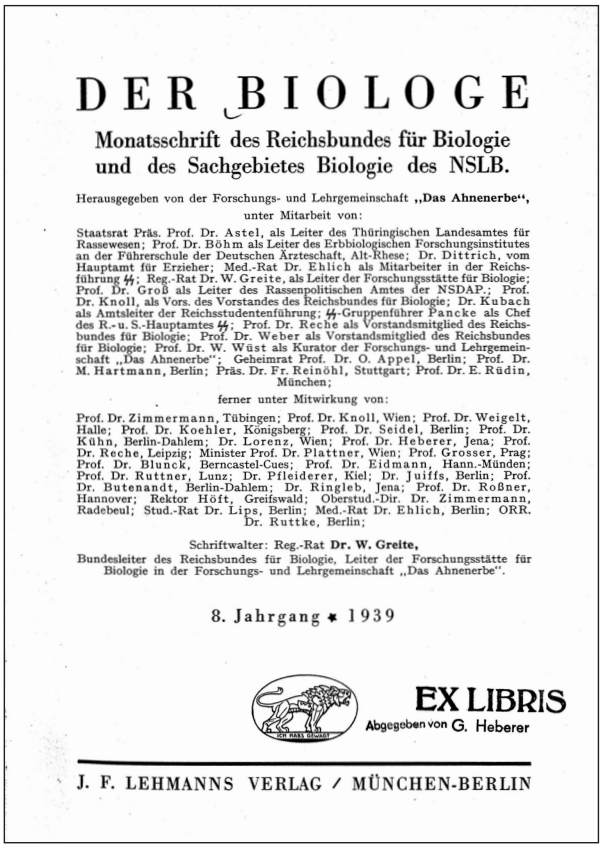
20 Vgl. R. Fricke-Finkelnburg: Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933 – 1945; U. Hoßfeld & M. Simunek: Rassenbiologie.

21 Der Biologe 2 (1932/33), S. 319.

22 „Aufs tiefste davon überzeugt, daß eine Erneuerung der Kultur unseres deutschen Volkes nur auf dem Boden klar erkannter biologischer Gegebenheiten möglich sei, habe ich es mir angelegen sein lassen, die deutsche Biologie in einer gemeinsamen Front zu einen“, (E. Lehmann: Biologie im Leben der Gegenwart, S. 5).

23 E. Lehmann: Biologischer Wille. Wege und Ziele biologischer Arbeit im neuen Reich, S. 12; Ders.: Wege und Ziele einer deutschen Biologie; Ders.: Die Biologie an der Zeitwende, in: Der Biologe 4; Ders.: Biologie und Weltanschauung, in: Der Biologe 6; Ders.: Biologie im Weltanschauungskampf, in: NS-Bildungswesen 2.

doi.org/10.35468/6008-18



DER BIOLOGE

Monatsschrift des Reichsbundes für Biologie
und des Sachgebietes Biologie des NSLB.

Herausgegeben von der Forschungs- und Lehrgemeinschaft „Das Ahnenerbe",
unter Mitarbeit von:

Staatsrat Präs. Prof. Dr. Astel, als Leiter des Thüringischen Landesamtes für Rassewesen; Prof. Dr. Böhm als Leiter des Erbbiologischen Forschungsinstitutes an der Führerschule der Deutschen Ärzteschaft, Alt-Rhese; Dr. Dittrich, vom Hauptamt für Erzieher; Med.-Rat Dr. Ehlich als Mitarbeiter in der Reichsführung SS; Reg.-Rat Dr. W. Greite, als Leiter der Forschungsstätte für Biologie; Prof. Dr. Groß als Leiter des Rassenpolitischen Amtes der NSDAP.; Prof. Dr. Knoll, als Vors. des Vorstandes des Reichsbundes für Biologie; Dr. Kubach als Amtsleiter der Reichsstudentenführung; SS-Gruppenführer Pancke als Chef des R.-u. S.-Hauptamtes SS; Prof. Dr. Reche als Vorstandsmitglied des Reichsbundes für Biologie; Prof. Dr. Weber als Vorstandsmitglied des Reichsbundes für Biologie; Prof. Dr. W. Wüst als Kurator der Forschungs- und Lehrgemeinschaft „Das Ahnenerbe"; Geheimrat Prof. Dr. O. Appel, Berlin; Prof. Dr. M. Hartmann, Berlin; Präs. Dr. Fr. Reinöhl, Stuttgart; Prof. Dr. E. Rüdin, München;

ferner unter Mitwirkung von:

Prof. Dr. Zimmermann, Tübingen; Prof. Dr. Knoll, Wien; Prof. Dr. Weigelt, Halle; Prof. Dr. Koehler, Königsberg; Prof. Dr. Seidel, Berlin; Prof. Dr. Kühn, Berlin-Dahlem; Dr. Lorenz, Wien; Prof. Dr. Heberer, Jena; Prof. Dr. Reche, Leipzig; Minister Prof. Dr. Plattner, Wien; Prof. Grosser, Prag; Prof. Dr. Blunck, Berncastel-Cues; Prof. Dr. Eidmann, Hann.-Münden; Prof. Dr. Ruttner, Lunz; Dr. Pfleiderer, Kiel; Dr. Juiffs, Berlin; Prof. Dr. Butenandt, Berlin-Dahlem; Dr. Ringleb, Jena; Prof. Dr. Roßner, Hannover; Rektor Höft, Greifswald; Oberstud.-Dir. Dr. Zimmermann, Radebeul; Stud.-Rat Dr. Lips, Berlin; Med.-Rat Dr. Ehlich, Berlin; ORR. Dr. Ruttke, Berlin;

Schriftwalter: Reg.-Rat **Dr. W. Greite,**
Bundesleiter des Reichsbundes für Biologie, Leiter der Forschungsstätte für Biologie in der Forschungs- und Lehrgemeinschaft „Das Ahnenerbe".

8. Jahrgang * 1939

EX LIBRIS
Abgegeben von G. Heberer

J. F. LEHMANNS VERLAG / MÜNCHEN-BERLIN

Abb. 5: Titelblatt (privat).

Diesem Trend schlossen sich frühzeitig auch führende nationalsozialistische Politiker an. So bemerkte Reichsminister Alfred Frick am 9. Mai 1933 in einer Rede über „Erziehung zum lebendigen Volke": „Neben der so geforderten stärkeren Betonung deutscher Kulturwerke im Geschichtsunterricht und den ihm verwandten Fächern bedarf auch der lebenskundliche (biologische) Unterricht nach zwei Seiten hin des Ausbaues."[24] In ähnlicher Weise sah Alfred Rosenberg, damals Beauftragter des Führers zur Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung/Erziehung der NSDAP, in einer Rede über die Aufgaben der nationalsozialistischen Erziehung die weltanschauliche Bedeutung der Biologie für den Nationalsozialismus, als er betonte:

24 E. Lehmann: Biologischer Wille. Wege und Ziele biologischer Arbeit im neuen Reich, S. 10.

doi.org/10.35468/6008-18

„Die einzige, wirklich große Aufgabe für die nationalsozialistische Bewegung besteht darin, die Werte des Charakters zu stählen, dem Forschungstrieb, ein dem tiefsten Willen entsprechendes Motiv zu geben, die biologischen Gesetzlichkeiten des Lebens zu erforschen und sich gemeinsam ein Schicksal zu gestalten, das den Naturgesetzen des Lebens und den ewigen Forderungen der deutschen Rassenseele entspricht.“[25]

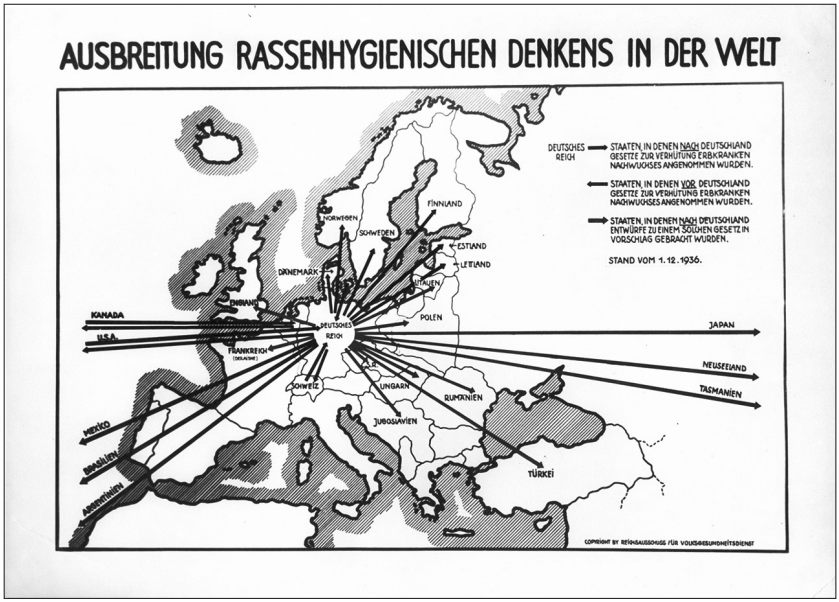


Abb. 6: Propagandamaterial aus der persönlichen Sammlung von Wilhelm Frick (A KPR Praha).

Welche frühe Bedeutung auch Hitler der Schule (Bildung/ Erziehung) beigemessen hat, wird stellvertretend in einigen, hier angeführten Zitaten aus „Mein Kampf“ deutlich:

„Es darf ein Erfinder nicht nur groß erscheinen als Erfinder, sondern muß größer noch erscheinen als Volksgenosse. Die Bewunderung jeder großen Tat muß umgegossen werden in Stolz auf den glücklichen Vollbringer derselben als Angehörigen des eigenen Volkes. Aus der Unzahl all der großen Namen der deutschen Geschichte aber sind die größten herauszugreifen und der Jugend in so eindringlicher Weise vorzuführen, daß sie zu Säulen eines unerschütterlichen Nationalgefühles werden. Planmäßig ist der Lehrstoff nach diesen Gesichtspunkten aufzubauen, planmäßig die Erziehung so zu gestalten, daß der junge Mensch beim Verlassen seiner Schule nicht ein halber Pazifist, Demokrat oder sonst was ist, sondern ein ganzer Deutscher.“ (II. Bd., S. 62)

25 E. Lehmann: Biologischer Wille. Wege und Ziele biologischer Arbeit im neuen Reich, S. 10.

doi.org/10.35468/6008-18

„Die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Staates muß ihre Krönung darin finden, daß sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt. Es soll kein Knabe und kein Mädchen die Schule verlassen, ohne zur letzten Erkenntnis über die Notwendigkeit und das Wesen der Blutsreinheit geführt worden zu sein. Damit wird die Voraussetzung geschaffen für die Erhaltung der rassenmäßigen Grundlagen unseres Volkstums und durch sie wiederum die Sicherung der Vorbedingungen für die spätere kulturelle Weiterentwicklung." (II. Bd., S. 64)

„Von Zeit zu Zeit wird in illustrierten Blättern dem deutschen Spießer vor Augen geführt, daß da oder dort zum erstenmal ein Neger Advokat, Lehrer, gar Pastor, ja Heldentenor oder dergleichen geworden ist. Während das blödselige Bürgertum eine solche Wunderdressur staunend zur Kenntnis nimmt, voll von Respekt für dieses fabelhafte Resultat heutiger Erziehungskunst, versteht der Jude sehr schlau, daraus einen neuen Beweis für die Richtigkeit seiner den Völkern einzutrichternden Theorie von der Gleichheit der Menschen zu konstruieren. Es dämmert dieser verkommenen bürgerlichen Welt nicht auf, daß es sich hier wahrhaftig um eine Sünde an jeder Vernunft handelt; daß es ein verbrecherischer Wahnwitz ist, einen geborenen Halbaffen so lange zu dressieren, bis man glaubt, aus ihm einen Advokaten gemacht zu haben, während Millionen Angehörige der höchsten Kulturrasse in vollkommen unwürdigen Stellungen verbleiben müssen; daß es eine Versündigung am Willen des ewigen Schöpfers ist, wenn man Hunderttausende und Hunderttausende seiner begabtesten Wesen im heutigen proletarischen Sumpf verkommen läßt, während man Hottentotten und Zulukaffern zu geistigen Berufen hinaufdressiert. Denn um eine Dressur handelt es sich dabei, genau so wie bei der des Pudels, und nicht um eine wissenschaftliche ‚Ausbildung'." (II. Bd., S. 67)

Andererseits gab es im Dritten Reich eben neben der primär verfolgten „Erforschung der Lebensgesetze" auch Ansätze für eine produktiv ausgerichtete, sich auf internationale Erkenntnisse stützende wissenschaftliche Biologie, was sich stellvertretend durch Publikationen in der Schriftenreihe *Naturforschung und Medizin in Deutschland* sowie durch die Bände *Fortschritte der Botanik* und *Fortschritte der Zoologie* dokumentieren lässt.[26]

4 Verwendung der Neuedition im Biologieunterricht

Hinsichtlich einer Einbeziehung der Neuedition im Biologieunterricht bietet sich u. a. an, einzelne Zitate aus der Edition zu verwenden und in entsprechende Abschnitte von thematisch relevanten Stoffeinheiten zu integrieren. Eine Gesamtlektüre ist nicht realistisch, realisierbar und notwendig. Für die Einbeziehung sollten

26 Vgl. E. Bünning & Alfred Kühn (Hg.): Naturforschung und Medizin in Deutschland 1939-1946. Für Deutschland bestimmte Ausgabe der FIAT Review of Germany Science, Bde. 52-55, Wiesbaden 1948; F. von Wettstein (Hg.): Fortschritte der Botanik, Bde. 1-11, Bericht über die Jahre 1931-1941, Berlin 1932-1944; E. Gäumann & O. Renner (Hg.): Fortschritte der Botanik, Bd. 12, Bericht über die Jahre 1942-1948, Berlin 1949; M. Hartmann (Hg.): Fortschritte der Zoologie, Bde. 1-9, Bericht über die Jahre 1935-1950, Jena 1937-1952.

doi.org/10.35468/6008-18

entsprechende Zitate vorher sorgfältig ausgewählt werden, um dann zeit- und wissenschaftshistorisch von den Schüler*innen analysiert zu werden. Am Ende der Sekundarstufe I bzw. in der Sekundarstufe II könnten sich hierfür einzelne Unterrichtsstunden innerhalb der Stoffeinheiten Genetik, Humanbiologie oder Evolutionsbiologie besonders anbieten, wobei als Lehrmethoden die anleitende und anregende Methode bevorzugt werden sollten. An Schülertätigkeiten könnten bspw. herausgebildet werden: Ableiten kausaler Beziehungen, Vergleichen, Finales Urteilen, Werten, Beweisen sowie das Erkennen von Problemen (als produktiv-geistige Schülertätigkeiten).[27] Ebenso würde sich anbieten, das Beschreiben, Erläutern, Erklären und Begründen bei den Schüler*innen zu schulen. Als Unterrichtsmittel könnten diverse Buchoriginale[28] aus der NS-Zeit dienen, ebenso wie die IfZ-Gesamtausgabe (auch online) bzw. Kopien aus dieser.[29] Das Thema beinhaltet aber auch ein großes Potential von interdisziplinärem Unterricht (Ethik, Religion, Geschichte).

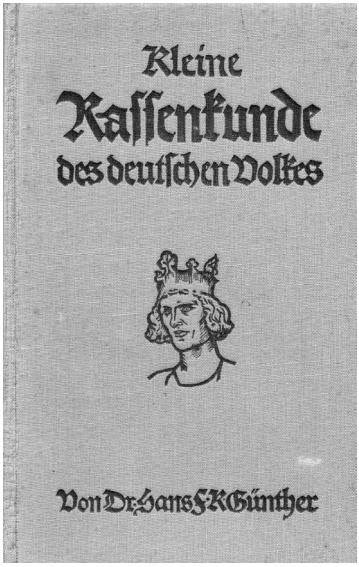


Abb. 7: Buchcover, 1937 (privat).

Neben einzelnen Zitaten und deren Analyse bietet sich ebenso bei einer ev. Behandlung im Biologieunterricht das 11. Kapitel über „Volk und Rasse“ aus dem ersten Band in Gänze sowie einzelne Teilkapitel aus dem zweiten Band („Erziehungsgrundsätze des völkischen Staats [S. 43], Keine Überlastung des Gehirns [S. 54], Allgemeine Bildung – Fachbildung [S. 57], Wert der humanistischen Bildung [S. 58], Landläufige „patriotische“ Erziehung [S. 59], Weckung des Nationalstolzes [S. 62], Angst vor Chauvinismus ist Impotenz [S. 63] bzw. Anerziehung

27 Vgl. K. Porges et al. [Hrsg.]: Biologie und Bildung im Jenaer Modell. Ausgewählte Unterrichtsmaterialien.

28 Zum Themenkontext; bspw. vom J. F. Lehmanns Verlag München.

29 Vgl. O. Steche: Lehrbuch der Rassenkunde. Vererbungslehre und Rassenpflege für die Oberstufen der höheren Lehranstalten; O. Steche: Leitfaden der Rassenkunde und Vererbungslehre, der Erbgesundheitspflege und Familienkunde für die Mittelschule; W. Schoenichen: Der lebenskundliche (biologische) Unterricht an den höheren Schulen; O. Steche et al.: Lehrbuch der Biologie für Oberschulen und Gymnasien; J. Gissing: Rassenhygiene und Schule im Dritten Reich. Inauguraldissertation; H. Harten et al.: Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-Bibliographisches Handbuch.

doi.org/10.35468/6008-18

von Rassesinn“ [S. 64]) zur weiterführenden (interdisziplinären) Diskussion an. Als exemplarische Beispiele für den Biologieunterricht seien nachfolgend einige Textabschnitte aufgeführt, die in gekürzter Version Ausschnitte aus dem jeweiligen „biologischen“ Kommentar der Neuedition (als Fußnoten) beinhalten. In Klammern ist zudem der jeweilige Bezugspunkt aus dem Biologielehrplan/ der thematisch relevanten (in Frage kommenden) Stoffeinheit angeführt:

4.1 Beispiel für den Kontext „Biologie im Nationalsozialismus“ (Artbegriff, Systematik, Genetik)

Band 1, S. 300 f. (Original); S. 737-738 (Neuedition)

So wandern die Menschen ausnahmslos im Garten der Natur umher, bilden sich ein, fast alles zu kennen und zu wissen und gehen doch mit wenigen Ausnahmen wie blind an einem der hervorstechendsten Grundsätze ihres Waltens vorbei[30]: der inneren Abgeschlossenheit der Arten sämtlicher Lebewesen dieser Erde.[31]

Schon die oberflächlichste Betrachtung zeigt als nahezu ehernes Grundgesetz all der unzähligen Ausdrucksformen des Lebenswillens der Natur ihre in sich begrenzte Form der Fortpflanzung und Vermehrung.[32] Jedes Tier paart sich wieder nur mit einem Genossen der gleichen Art. Meise geht zu Meise, Fink zu Fink, der Storch zur Störchin, Feldmaus zu Feldmaus, Hausmaus zu Hausmaus, Wolf zu Wolf usw. usw.[33]

Nur außerordentliche Umstände vermögen dies zu ändern, in erster Linie der Zwang der Gefangenschaft sowie eine sonstige Unmöglichkeit der Paarung innerhalb der gleichen Art. Dann beginnt aber die Natur sich auch mit allen Mitteln

30 Dass Menschen gegenüber ihrer Umwelt „wie blind“ seien, hatte schon 1920 der in der NS-Bewegung hoch angesehene Laienanthropologe Hans F. K. Günther in seiner Schrift Ritter, Tod und Teufel behauptet […].

31 Diese Aussage ist äußerst vage und fragwürdig, zumal Hitler nicht erklärt, was er unter „Art“ versteht. Eine heute gängige Definition in der Biologie begreift „Art“ als eine isolierte Ansammlung von Populationen, die sich miteinander fortpflanzen können […] Heutzutage unterscheidet man zwischen der sympatrischen und allopatrischen Artbildung: Die sympatrische Artbildung findet statt, wenn sich eine Art innerhalb eines Gebiets in zwei reproduktiv isolierte Arten aufspaltet, von allopatrischer Artbildung spricht man, wenn Populationen geografisch isoliert werden und sich infolgedessen neue Arten bilden […].

32 […] Die lange Zeit verbreitete Annahme, dass sich nur Lebewesen der gleichen Art untereinander paaren würden, ist inzwischen widerlegt. Im Tierreich gibt es zahlreiche Hybride – d.h Lebewesen, die durch Kreuzung verschiedener Arten, Unterarten oder Rassen entstanden sind. So können sich etwa verschiedene Arten von Fruchtfliegen, Schmetterlingen, Enten und Säugetieren untereinander paaren oder Hybride hervorbringen. Die Bedeutung der Hybridisierung für die Bildung neuer Arten im Rahmen der Evolution ist bislang aber nicht abschließend erklärt […].

33 Dieser ebenso oft zitierte wie persiflierte Satz ist naturwissenschaftlich falsch. Meisen, Finken und Störche sind keine Tierarten, sondern Tierfamilien – eine Kategorie, die in der biologischen Klassifikation (Taxonomie) über den Arten angesiedelt ist. Feldmäuse, Hausmäuse und Wölfe sind hingegen tatsächlich Tierarten (Spezies). Hitlers Denkfehler liegt jedoch darin, dass es ur eine Spezies Mensch (Homo sapiens) gibt, die zur Familie der Menschenaffen (Hominidae) gehört […].

doi.org/10.35468/6008-18

dagegen zu stemmen, und ihr sichtbarster Protest besteht entweder in der Verweigerung der weiteren Zeugungsfähigkeit für die Bastarde[34], oder sie schränkt die Fruchtbarkeit der späteren Nachkommen ein; in den meisten Fällen aber raubt sie die Widerstandsfähigkeit gegen Krankheit oder feindliche Angriffe.

4.2 Beispiel für den Kontext Eugenik und Humangenetik (Humanbiologie, Genetik, Bioethik)

Band 1, S. 269 f. (Original); S. 669–670 (Neuedition)

In allen diesen Dingen muß das Ziel und der Weg bestimmt werden von der Sorge für die Erhaltung der Gesundheit unseres Volkes an Leib und Seele. Das Recht der persönlichen Freiheit tritt zurück gegenüber der Pflicht der Erhaltung der Rasse[35] Erst nach der Durchführung dieser Maßnahmen kann der medizinische Kampf gegen die Seuche [*gemeint ist die Syphilis*] selber mit einiger Aussicht auf Erfolg durchgeführt werden. Allein auch dabei kann es sich nicht um halbe Maßregeln handeln, sondern auch hier wird man zu den schwersten und einschneidendsten Entschlüssen kommen müssen. Es ist eine Halbheit, unheilbar kranken Menschen die dauernde Möglichkeit einer Verseuchung der übrigen gesunden zu gewähren. Es entspricht dies aber ganz einer Humanität[36], die, um dem einen nicht wehe zu tun, hundert andere zugrunde gehen läßt. Die Forderung, daß defekten Menschen die Zeugung anderer ebenso defekter Nachkommen unmöglich gemacht wird, ist eine Forderung klarster Vernunft und bedeutet in ihrer planmäßigen Durchführung die humanste Tat der Menschheit. Sie wird Millionen von Unglücklichen unverdiente Leiden ersparen, in der Folge aber zu einer steigenden Gesundung überhaupt führen. Die Entschlossenheit, in dieser Richtung vorzugehen, wird auch der Weiterverbreitung der Geschlechtskrankheiten einen Damm entgegensetzen. Denn hier wird man, wenn nötig, zur unbarmherzigen Absonderung einmal unheilbar Erkrankter schreiten müssen; eine barbarische Maßnahme für den unglücklich davon Betroffenen, aber ein Segen für die Mit- und Nachwelt. Der vorübergehende Schmerz eines Jahrhunderts kann und wird Jahrtausende vom Leid erlösen[37].

---

34 In der Biologie ist „Bastard“ eine veraltete Bezeichnung für eine Hybride. Häufig sind Hybriden (beispielsweise Maultiere) unfruchtbar. Der Begriff „Bastard“ und „Bastardierung“, die heute pejorativ wirken, wurden von der Wissenschaft noch lange nach dem Zweiten Weltkrieg als Fachbegriffe verwendet […].

35 Dieser Satz wurde im Dritten Reich häufig zur Begründung und Legitimierung eines dezidiert rassenideologisch ausgerichteten Volksgemeinschaftsdenkens herangezogen […].

36 Vgl. Fußnote 265 auf S. 720 der Neuedition: Hitlers Verdikte gegen Humanität sind Teil seines sozialdarwinistischen Weltbilds. Humanität galt ihm als Schwäche und Antithese zu den Prinzipien „Natürliche Auslese“ und „Kampf ums Dasein“ […].

37 Hitler wiederholt hier Kernaussagen für eine „negative Eugenik“, die seit dem späten 19. Jahrhundert international diskutiert wurde. Leitidee war hier, die Vermehrung angeblich „minderwertiger“ Bevölkerungsteile durch Eheverbote und Zwangssterilisationen zu unterbinden, um so eine Verschlechterung der biologischen Zusammensetzung der Völker entgegenzuwirken. Kom-

doi.org/10.35468/6008-18

4.3 Beispiel für den Kontext „Rassentheorie“ (Humanbiologie, Humanevolution, Bioethik)

Band 2, S. 12 f. (Original); S. 980–981 (Neuedition)

Demgegenüber erkennt die völkische Weltanschauung die Bedeutung der Menschheit in deren rassischen Urelementen. Sie sieht im Staat prinzipiell nur ein Mittel zum Zweck und faßt als seinen Zweck die Erhaltung des rassischen Daseins der Menschen auf. Sie glaubt somit keineswegs an eine Gleichheit der Rassen, sondern erkennt mit ihrer Verschiedenheit auch ihren höheren oder minderen Wert und fühlt sich durch diese Erkenntnis verpflichtet, gemäß dem ewigen Wollen, das dieses Universum beherrscht, den Sieg des Besseren, Stärkeren zu fördern, die Unterordnung des Schlechteren und Schwächeren zu verlangen. Sie huldigt damit aber auch prinzipiell dem aristokratischen Grundgedanken der Natur und glaubt an die Geltung dieses Gesetzes bis herab zum letzten Einzelwesen.[38] Sie sieht nicht nur den verschiedenen Wert der Rassen, sondern auch den verschiedenen Wert der Einzelmenschen. Aus der Masse schält sich für sie die Bedeutung der Person heraus, dadurch aber wirkt sie gegenüber dem desorganisierenden Marxismus organisatorisch. Sie glaubt an die Notwendigkeit einer Idealisierung des Menschentums, da sie wiederum nur in dieser die Voraussetzung für das Dasein der Menschheit erblickt. Allein sie kann auch einer ethischen Idee das Existenzrecht nicht zubilligen, sofern diese Idee eine Gefahr für das rassische Leben der Träger einer höheren Ethik[39] darstellt; denn in einer verbastardierten und vernegerten Welt wären auch alle Begriffe des menschlich Schönen und Erhabenen sowie alle Vorstellungen einer idealisierten Zukunft unseres Menschentums für immer verloren.

---

plementär dazu sollte für eine starke Fortpflanzung jenes Bevölkerungsteils gesorgt werden, der als biologisch hochwertig galt („positive Eugenik“) […].

38 Die Vorstellung, im politischen, sozialen und wirtschaftlichen Leben des Menschen setze sich stets der „Stärkere“ durch, beruht auf einer missbräuchlichen Verallgemeinerung der Evolutions- und Selektionstheorie, die Charles Darwin anhand seiner Beobachtungen der Tier- und Pflanzenwelt entwickelt hatte. Nach langjährigen empirischen Studien formulierte Darwin die These vom „Kampf ums Dasein“ („struggle for existence“), demzufolge der Konkurrenzkampf zwischen den Individuen innerhalb der Tier- und Pflanzenpopulationen zum Überleben der besser an die Umwelt angepassten Varianten führe – wohingegen die schlechter angepassten Individuen zugrunde gingen […].

39 Hitlers Vorstellung von „Rasseinteressen“ als ethisches Prinzip stand in einer Tradition der fundamentalen Relativierung christlicher und kantischer Moralvorstellungen, eine besonders folgenschwere Facette sozialdarwinistischen Denkens. Vor allem im deutsch- und englischsprachigen Raum behaupteten zahlreiche Epigonen Darwins, dass Ethik niemals Anspruch auf überzeitliche Gültigkeit erheben könne, sondern den unumstößlichen Gesetzen des Evolutionsprozesses unterzuordnen sei […].

doi.org/10.35468/6008-18

Menschliche Kultur und Zivilisation sind auf diesem Erdteil unzertrennlich gebunden an das Vorhandensein des Ariers. Sein Aussterben oder Untergehen wird auf diesen Erdball wieder die dunklen Schleier einer kulturlosen Zeit senken.[40]
Das Untergraben des Bestandes der menschlichen Kultur durch Vernichtung ihres Trägers aber erscheint in den Augen einer völkischen Weltanschauung als das fluchwürdigste Verbrechen. Wer die Hand an das höchste Ebenbild des Herrn zu legen wagt, frevelt am gütigen Schöpfer dieses Wunders und hilft mit an der Vertreibung aus dem Paradies.[41]
Damit entspricht die völkische Weltanschauung dem innersten Wollen der Natur, da sie jenes freie Spiel der Kräfte wieder herstellt, das zu einer dauernden gegenseitigen Höherzüchtung führen muß, bis endlich dem besten Menschentum, durch den erworbenen Besitz dieser Erde, freie Bahn gegeben wird zur Betätigung auf Gebieten, die teils über, teils außer ihr liegen werden.
Wir alle ahnen, daß in ferner Zukunft Probleme an den Menschen herantreten können, zu deren Bewältigung nur eine höchste Rasse als Herrenvolk[42], gestützt auf die Mittel und Möglichkeiten eines ganzen Erdballs, berufen sein wird.

Band 2, S. 22 f. (Original); S. 1003–1005 (Neuedition)

Die grundsätzliche Erkenntnis ist dann die, daß der Staat keinen Zweck, sondern ein Mittel darstellt. Er ist wohl die Voraussetzung zur Bildung einer höheren menschlichen Kultur, allein nicht die Ursache derselben. Diese liegt vielmehr ausschließlich im Vorhandensein einer zur Kultur befähigten Rasse. Es könnten auf der Erde Hunderte von mustergültigen Staaten sich befinden, im Falle des Aussterbens des arischen Kulturträgers würde doch keine Kultur vorhanden sein, die der geistigen Höhe der höchsten Völker von heute entspräche. Man kann noch weitergehen und sagen, daß die Tatsache menschlicher Staatenbildung nicht im geringsten die Möglichkeit der Vernichtung des menschlichen Geschlechtes ausschließen würde, sofern die überlegene geistige Fähigkeit und Elastizität, infolge des Fehlens des rassischen Trägers derselben, verlorengingen.[43]
Würde z. B. heute die Oberfläche der Erde durch irgendein tektonisches Ereignis in Unruhe kommen und aus den Fluten des Ozeans sich ein neuer Himalaja erheben, so wäre in einer einzigen grausamen Katastrophe der Menschheit Kultur vernichtet. Kein Staat würde mehr bestehen, aufgelöst die Bande aller Ordnung,

40 Zur Deutung des „Ariers“ als der allein kulturschöpfenden Rasse vgl. Kap. I/II, Anm. 36, 40; Kap. II/2, Anm. 51.

41 Die sich bisweilen zur Vergöttlichungen steigernde religiöse Überhöhung des „Ariers“ besaß eine lange Tradition in der völkischen Bewegung […] In Deutschland wurden diese Ansichten unter anderem von Paul de Lagarde, Ernst Haeckel, Houston Stewart Chamberlain und Adolf Bartels prominent vertreten […].

42 Zum Begriff „Herrenvolk“ vgl. Kap. II/2, Anm. 41.

43 Zur Vorstellung des „Ariers“ als der allein kulturschöpfenden Rasse vgl. Kap. I/II, Anm. 36, 40; Anm. 51 in diesem Kapitel.

doi.org/10.35468/6008-18

zertrümmert die Dokumente einer tausendjährigen Entwicklung, ein einziges großes, wasser- und schlammüberflutetes Leichenfeld. Allein wenn sich aus diesem Chaos des Grauens auch nur wenige Menschen einer bestimmten kulturfähigen Rasse erhalten hätten, würde, und wenn auch nach tausendjähriger Dauer, die Erde nach ihrer Beruhigung wieder Zeugnisse menschlicher, schöpferischer Kraft erhalten. Nur die Vernichtung der letzten kulturfähigen Rasse und ihrer einzelnen Träger würde die Erde endgültig veröden. Umgekehrt sehen wir selbst an Beispielen der Gegenwart, daß Staatsbildungen in ihren stammesmäßigen Anfängen bei mangelnder Genialität ihrer rassischen Träger diese nicht vor dem Untergang zu bewahren vermögen.[44] So wie große Tierarten der Vorzeit anderen weichen mußten und restlos vergingen, so muß auch der Mensch weichen, wenn eine bestimmte geistige Kraft ihm fehlt, die ihn allein die nötigen Waffen zu seiner Selbsterhaltung finden läßt.

Nicht der Staat an sich schafft eine bestimmte kulturelle Höhe, sondern er kann nur die Rasse erhalten, welche diese bedingt. Im anderen Falle mag der Staat als solcher jahrhundertelang gleichmäßig weiterbestehen, während in der Folge einer von ihm nicht verhinderten Rassenvermengung die kulturelle Fähigkeit und das dadurch bedingte allgemeine Lebensbild eines Volkes schon längst tiefgehende Veränderung erlitten haben. Der heutige Staat beispielsweise kann als formaler Mechanismus sehr wohl noch soundso lange Zeit sein Dasein vortäuschen, die rassenmäßige Vergiftung unseres Volkskörpers schafft jedoch einen kulturellen Niedergang, der schon jetzt erschreckend in Erscheinung tritt.[45]

5 Ausblick

Eine Analyse der Neuedition von „Mein Kampf" ergibt, dass ca. 40 Seiten (inklusive Redundanzen) im Original *„nur"* biologisch-rassenkundlichen Inhaltes sind, wobei das 11. Kapitel „Volk und Rasse" im ersten Band thematisch herausragt. Bei der „Bedeutung" und Relevanz der Fachgebiete Rassenkunde und Rassenhygiene für den Nationalsozialismus hätte der Betrachter mehr an derartiger Stofffülle erwartet.

Nach wie vor gilt, der Nachdruck wie auch die Verbreitung der Hetzschrift „Mein Kampf" sind strafbar. Die Präsenz des Buches in unveränderter Originalform ist an Schulen und Universitäten weiterhin ausgeschlossen. Der ambivalente Um-

44 Worauf Hitler hier anspielt, lässt sich nicht mit Gewissheit sagen. Vor Augen gehabt haben könnte er die Volksrepublik Ukraine, die im November 1917 aus dem Zusammenbruch des Russischen Reichs hervorgegangen war […].

45 Der „kulturelle Niedergang", vor dem nationalkonservativ und völkisch gesinnte Autoren vor und nach dem Ersten Weltkrieg unentwegt warnten, war in erster Linie eine Reaktion auf neue, avantgardistische Ausdrucksformen in Literatur, Musik und Malerei seit dem ausgehenden 19. Jahrhunderts […].

doi.org/10.35468/6008-18

gang bei der Interpretation der Neuedition sollte ferner bei allen Diskussionen berücksichtigt werden. So stellte das Erscheinen von „Mein Kampf“ einerseits für viele Opfer der nationalsozialistischen Verfolgung, für ihre Familien und Nachkommen eine große Belastung dar, der man mit gebotenem Respekt und Sensibilität begegnen sollte. Andererseits ist das Hitler-Buch nach wie vor eine wichtige historische bibliophile Quelle, ein Zeitdokument für die wissenschaftliche Arbeit von Historikern etc. Zudem stellt die Arbeit mit Originalquellen (inklusive der Quellenkritik) seit jeher eine wichtige methodologische Grundlage wissenschaftlicher Arbeit dar und ist auch im 21. Jahrhundert unverzichtbar.
Da die Lehrpläne bisher keine direkte Auseinandersetzung mit „Mein Kampf“ vorsehen, obliegt es dem einzelnen Lehrenden, sich nach entsprechender Schulung diesem Thema fachlich und didaktisch individuell zu nähern. Im Zentrum einer didaktisch verantwortungsvollen Auseinandersetzung im Unterricht sollten neben der Einbettung behandelter Zitate in den Gesamtzusammenhang auch die Entstehungsbedingungen des Machwerkes aufgezeigt und thematisiert werden:

> „Dabei geht es um eine sachlich-rationale Analyse, die deutlich macht, dass in diesem Text die NS-Massenverbrechen angelegt sind, die die oben genannten Zusammenhänge klar darstellt und die im Sinne einer modernen Demokratieerziehung Wirkmechanismen extremistischer Propaganda offenlegt.“[46]

Denn das 20. Jahrhundert gilt als die Epoche, in der sich Wissenschaft, Gesellschaft und Politik am weitesten auf die Ideologie des Rassismus eingelassen haben, diese zum Teil neu begründete und an der praktischen Umsetzung ihrer Programme beteiligt war.[47] Dieser Zusammenhang war ein wichtiger Faktor und treibendes Moment innerhalb der Verwirklichung politisch-ideologischer Visionen. Dabei ging es bspw. um Visionen einer „reinen Rasse“, einer „Rasse ohne Fremdkörper“ oder eines „erbgesunden Volkes“. Eine der größten Perversionen bestand in einer Verquickung von „Rasse“ und Kultur – also in der Tendenz, ein Volk bzw. eine Nation nicht nur kulturell, sondern auch genetisch auszugrenzen und für andersartig und eigenartig zu halten.[48] So waren einer positiven Aufladung der „Nordischen Rasse“ in der fortschrittspessimistischen Atmosphäre *fin-de-siècle* zwangsläufig Tendenzen zur Bewahrung der angeblich positiven bzw. „wünschenswerten“ Eigenschaften auch im gesundheitlichen und biologischen Bereich gefolgt. Hier wurde eben dann auch die Politik angefragt, entsprechen-

46 http://www.ifz-muenchen.de/das-institut/presse/pressematerial-mein-kampf/fotos/.

47 Vgl. U. Hoßfeld: Biologie und Politik. Die Herkunft des Menschen.

48 u. a. P. Weingart et al.: Rasse, Blut, Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland; P. J. Weindling: Health, race, and German politics between national unification and Nazism, 1870–1945; J. Glad: Jewish Eugenics; R. J. Richards: Was Hitler a Darwinian? Disputed Questions in the History of Evolutionary Theory; U. Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit.

doi.org/10.35468/6008-18

de selektive Forderungen in Gesetzgebungen auszugestalten.[49] Ferner gerieten zur Entstehungszeit von „Mein Kampf" dann auch quantitative bevölkerungspolitische Überlegungen mehr und mehr in sozialdarwinistische Perspektive. Dieser „sozialdarwinistische Biologisierungsschub" in der Bevölkerungstheorie und Gesundheitspolitik führte zu einem tiefgreifenden Paradigmenwechsel, denn zu dieser Zeit stießen zunehmend neue Stichworte wie „Eugenik" (Eugenics) in England bzw. den Vereinigten Staaten und „Rassenhygiene", „Rassenkunde", „Rassenbiologie" oder „Rassenpflege" in Deutschland auf breite Resonanz.[50] Hier wurzeln auch die fremdenfeindlichen rassistischen Argumente Hitlers!

Als biologischer Wissensgewinn für den Unterricht könnte stehen:
- Rassenkunde und Rassenhygiene waren zentrale Elemente nationalsozialistischer Bildung/Erziehung und in Hitlers Rhetorik.
- Das Machwerk „Mein Kampf" beinhaltet keinerlei biologisch relevantes Wissen, sondern vielmehr uminterpretiertes und plagiiertes Wissen anderer Werke und Autoren wie bspw. von Hans F. K. Günther (1920-1925) oder von Erwin Baur et al. (1921).
- Die verwendete biologische Sprache und Terminologie in „Mein Kampf" ist weitgehend rassistisch im Tenor.
- Die Neuedition erweitert mit ihrem ausführlichen Kommentar den (interdisziplinären) Blickwinkel für die Behandlung verschiedenster Themen innerhalb der Epoche des Nationalsozialismus.
- Die Neuedition bietet ferner ein großes Potenzial für einen interdisziplinären Unterricht (Geschichte, Sozialkunde, Ethik, Biologie usw.).
- Die von den Herausgebern avisierte „Dekonstruierung" Hitlers kann mithelfen, aktuellen rassistischen Argumenten entgegenzuwirken.
- Die inhaltliche Kenntnis des Machwerkes schützt vor einseitigen weltanschaulichen Diskussionen.

49 Vgl. C. Geulen: Wahlverwandte. Rassendiskurs und Nationalismus im späten 19. Jahrhundert; C. Geulen: Geschichte des Rassismus; S. Kühl: The Nazi Connection: Eugenics, American Racism, and German National Socialism; S. Kühl: Die Internationale der Rassisten.

50 Vgl. H. Conrad-Martius: Utopien der Menschenzüchtung. Der Sozialdarwinismus und seine Folgen; J.-C. Kaiser et al.: Eugenik, Sterilisation, "Euthanasie". Politische Biologie in Deutschland 1895-1945. Eine Dokumentation; M. Simunek & U. Hoßfeld: Von der Eugenik zur Rassenhygiene – der tödliche Mythos vom „erbgesunden Volk"; U. Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit; U. Hoßfeld: Biologie und Politik. Die Herkunft des Menschen.

doi.org/10.35468/6008-18

Literaturverzeichnis

Baur, E., Fischer, E. & Lenz, F. (1921). *Grundlagen der menschlichen Erblichkeitslehre und Rassenhygiene*. München: Lehmann-Verlag.

Conrad-Martius, H. (1955). *Utopien der Menschenzüchtung. Der Sozialdarwinismus und seine Folgen*. München: Kösel-Verlag.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2019). Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. *Biologie in unserer Zeit* 49 (6), 399–402.

Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2020). Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. *Zoologie 2020 – Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft*, 7–32.

Fricke-Finkelnburg, R. (1998). *Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933 – 1945*. Opladen: Leske & Budrich.

Geulen, C. (2004). *Wahlverwandte. Rassendiskurs und Nationalismus im späten 19. Jahrhundert*. Hamburg: Hamburger Edition.

Geulen, C. (2007). *Geschichte des Rassismus*. München: C.H.Beck.

Gissing, J. (2003). *Rassenhygiene und Schule im Dritten Reich*. Inauguraldissertation. Medizinische Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Glad, J. (2010. *Jewish Eugenics.* Washington: Wooden Shore.

Günther, H. F. K. (1920). *Ritter, Tod und Teufel. Der heldische Gedanke*. München: Lehmann.

Günther, H. F. K. (1922). *Rassenkunde des deutschen Volkes.* München: Lehmann.

Günther, H. F. K. (1924). *Rassenkunde Europas.* München: Lehmann.

Günther, H. F. K. (1925). *Der Nordische Gedanke unter den Deutschen*. München: Lehmann.

Harten, H. C., Neirich U. & Schwerendt M. (2006). *Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-Bibliographisches Handbuch.* Berlin: Akademie-Verlag.

Hartmann, C., Plöckinger O., Töppel R. & Vordermayer T. (2016). *Hitler, Mein Kampf. Eine kritische Edition.* München: Institut für Zeitgeschichte.

Hoßfeld, U. & Simunek, M. (2017). Rassenbiologie. In M. Fahlbusch, I. Haar & A. Pinwinkler (Hrsg.), *Handbuch der völkischen Wissenschaften*. (S. 1114–1126). 2. Auflage. Göttingen: DeGruyter-Verlag.

Hoßfeld, U. (2016a). Eine kritische Edition wird zum Bestseller. Die Biowissenschaften und „Mein Kampf“. *Thüringer Vierteljahresschrift für Zeitgeschichte und Politik* 3 (80), 54–61.

Hoßfeld, U. (2016b). *Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit*, 2. Auflage, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Hoßfeld, U. (2017). La lezione di biologia e la nuova edizione del Mein Kampf. In V. Pinto (Hrsg.), *Adolf Hitler – La mia battaglia.* (S. 309–323). 2. Auflage. Analisi. Torino: Free Ebrei.

Hoßfeld, U. (2021). *Biologie und Politik. Die Herkunft des Menschen.* 4. Auflage. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

Kaiser, J.-C., Nowak, K. & Schwartz, M. (1992). *Eugenik, Sterilisation, „Euthanasie“. Politische Biologie in Deutschland 1895-1945. Eine Dokumentation*. Berlin: Buchverlag Union.

Kellerhoff, S. F. (2015). *„Mein Kampf“. Die Karriere eines deutschen Buches*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Krauss, M. (2014). „Mein Kampf“ wird erscheinen (http://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/18213).

Kühl, S. (1994). *The Nazi Connection: Eugenics, American Racism, and German National Socialism*. New York: Oxford.

Kühl, S. (1997). *Die Internationale der Rassisten.* Frankfurt a. M.: Campus-Verl.

Lehmann, E. (1934). *Biologischer Wille. Wege und Ziele biologischer Arbeit im neuen Reich*. München: Lehmann.

Plöckinger, O. (2006). *Geschichte eines Buches. Adolf Hitlers „Mein Kampf“ 1922–1945.* München: Oldenbourg.

doi.org/10.35468/6008-18

Plöckinger, O. (2016). *Quellen und Dokumente zur Geschichte von „Mein Kampf" 1924–1945*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
Porges, K., Hoppe, T., Hoffmann, C., Scheidemann, M. & Hoßfeld, U. (2021). *Biologie und Bildung im Jenaer Modell. Ausgewählte Unterrichtsmaterialien*. 3. Auflage. Universität Jena: Druckzentrum.
Richards, R. J. (2013). *Was Hitler a Darwinian? Disputed Questions in the History of Evolutionary Theory.* Chicago: The University of Chicago Press.
Schoenichen, W. (1934). *Der lebenskundliche (biologische) Unterricht an den höheren Schulen*. Berlin: Neumann – Neudamm.
Simunek, M. & Hoßfeld, U. (2011). Von der Eugenik zur Rassenhygiene – der tödliche Mythos vom „erbgesunden Volk". *Dresdner Hefte* 108, S. 57–65.
Steche, O. (1933). *Lehrbuch der Rassenkunde. Vererbungslehre und Rassenpflege für die Oberstufen der höheren Lehranstalten*. Leipzig: Quelle & Meyer.
Steche, O. (1934). *Leitfaden der Rassenkunde und Vererbungslehre, der Erbgesundheitspflege und Familienkunde für die Mittelschule.* Leipzig: Quelle & Meyer.
Steche, O., Stengel, E. & Wagner, M. (1942). *Lehrbuch der Biologie für Oberschulen und Gymnasien*. Leipzig: Quelle und Meyer.
Szymanski, M. (2013). *Bayerische Regierung stoppt Veröffentlichung von „Mein Kampf"* (http://www.sueddeutsche.de/kultur/streit-um-hitlers-hetzschrift-bayerische-regierung-stoppt-veroeffentlichung-von-mein-kampf-1.1840845).
Weindling, P. J. (1989). *Health, race, and German politics between national unification and Nazism, 1870–1945.* Cambridge: Cambridge University Press.
Weingart, P., Kroll, J. & Bayertz, K. (1988). *Rasse, Blut, Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Zeit online. (2015). *Neuausgabe von „Mein Kampf" soll 2016 erscheinen* (http://www.zeit.de/kultur/literatur/2015-02/adolf-hitler-mein-kampf-neuausgabe-institut-fuer-zeitgeschichte).

Autorenangaben

Hoßfeld, Uwe, apl. Prof. Dr.,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biologiedidaktik (Unterrichtsmittel, außerschulischer Lernort/ andere Lernorte, Geschichte des Biologieunterrichts); Nachhaltigkeit; Biologie, Religion und Schule; Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus; Geschichte und Theorie der Evolutionsbiologie, Morphologie, biologischen Anthropologie und EvoDevo; Naturwissenschaften an der Jenaer Universität im 20. Jahrhundert/ Universitätsgeschichte
E-Mail: uwe.hossfeld@uni-jena.de

doi.org/10.35468/6008-18

klinkhardt

Gemeinsames Anliegen der Autor*innen in der vorliegenden Publikation ist es, vor dem Hintergrund der Geschichte des „Rasse“-Begriffs vielfältige Ideen und Konzepte zu seiner Überwindung anzubieten.
Die Jenaer Erklärung von 2019 dient hierbei als Impuls, die (Hoch-)Schulbildung bundesweit neu zu denken. Dabei geht es sowohl um wissenschaftshistorische Aspekte und deren zentrale Akteure als auch um aktuelle Perspektiven moderner, rassismuskritischer Bildungsarbeit. Berichte von Vertreter*innen ausgewählter Lernorte, die das Erinnern und den Dialog ins Zentrum ihrer praktischen Arbeit stellen sowie konkrete, didaktisch-methodisch aufbereitete Unterrichtsvorschläge (Best Practice) und Anregungen aus verschiedenen Schulfächern vervollständigen das Werk.

Der Herausgeber
Dr. Karl Porges studierte an der Universität Jena Lehramt für Biologie und Sport und war in Brandenburg und Thüringen als Lehrkraft tätig; 2015 promovierte er mit einer Arbeit zur Geschichte des Biologieunterrichts in der SBZ/DDR am Beispiel der Evolutionsbiologie; seit 2018 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Jena in der AG Biologiedidaktik

978-3-7815-2566-5

9 783781 525665