



Jüdisches Forum für
Demokratie und gegen
Antisemitismus e.V.

Bildung für demokratische Werte

Reflexionen aus der politischen Jugendbildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit
Rassismus, Einwanderungsfeindlichkeit und anderen Formen Gruppenbezogener
Menschenfeindlichkeit

Eine Handreichung
für pädagogische Fachkräfte

Berlin 2019



Augen auf!

Rassismus und
Einwanderungsfeindlichkeit
entgegentreten

Inhaltsverzeichnis

1.	Bildung für demokratische Werte – eine Herausforderung	4
2.	Das Projekt „Augen auf!“ und seine Grundlagen	6
3.	Bildungsziele und Standards der politischen Bildung	9
3.1.	Herausforderungen für die schulische und außerschulische Jugendbildung	12
3.2.	Anforderungen an externe Bildungsmaßnahmen für Regeleinrichtungen	14
4.	Themen und Inhalte	20
4.1.	Module, Ziele und Methoden	27
4.1.1.	Lernwerkstatt	28
4.1.2.	Kennenlernen/Einführung	31
4.1.3.	Diskriminierung	35
4.1.4.	Einwanderungsfeindlichkeit, ethnozentrierter Kulturalismus und Rassismus	41
4.1.5.	Religiös-weltanschaulicher Chauvinismus	44
4.1.6.	Antisemitismus und Verschwörungsmymen	48
4.1.7.	Menschenrechte und freiheitliche Demokratie	49
5.	Leitfragen	55
6.	Dos and Don'ts	56
7.	Exkurs „Rasse“ – „Menschenrassen“	58
8.	Glossar	74
	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)	74
	Antijudaismus	75
	Antisemitismus	79
	Chauvinismus und Sozialchauvinismus	82
	Diskriminierung	82
	Einwanderungsfeindlichkeit	83
	Ethnopluralismus	84
	Ethnozentrismus	85
	Extremismus	85
	Flüchtlingsfeindlichkeit	86
	„Fremdenfeindlichkeit“	87
	„Großer Austausch“	87
	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)	88
	Identitär/Identitäre Bewegung	89
	Islam- und Muslimfeindlichkeit	90

Kultur	92
Kulturalismus	94
Kulturrelativismus	95
LSBTIQ*	97
„Mitte“/„Mitte der Gesellschaft“	97
Nationalismus	99
Rassismus	100
Rechtsextremismus	104
Verschwörungsmymen	104
„Völkisch“	106
9. Literaturverzeichnis	108

1. Bildung für demokratische Werte – eine Herausforderung

Die Welt ist im ständigen Wandel. Mit dem gesellschaftlichen Wandel seit der Wiedervereinigung Deutschlands, mit der Globalisierung und den Umwälzungen im Bereich der Informationstechnologien seit den 1990er Jahren geht auch ein tiefgreifender Wertewandel einher. Dieser Wertewandel manifest sich beispielsweise bei der Gleichstellung der Geschlechter, bei der Gleichstellung von Homosexuellen und anderen sexuellen Minderheiten, bei der Veränderung von Familienbildern, beim Ausbau der Kinderrechte, beim rechtlichen Schutz vor **Diskriminierung**¹ sowie nicht zuletzt beim Staatsbürgerschaftsrecht – der Definition der Angehörigen der deutschen Nation – und bei der Anerkennung der Realität der Einwanderungsgesellschaft. Doch nicht alle Teile der Gesellschaft empfinden sich als Gewinner der rapiden gesellschaftlichen Modernisierung. Die ungleiche Teilhabe an den Früchten des Fortschritts sowie die gesellschaftlichen und kulturellen Nebenwirkungen der technologischen Revolution zum Beginn des 21. Jahrhunderts erzeugen neue Herausforderungen, Konflikte und Probleme – nicht zuletzt für den Zusammenhalt der bürgerschaftlichen Gemeinschaft.

In den letzten drei Jahrzehnten erschütterten die Fortschritte bei der Verwirklichung des Diskriminierungsverbots des Grundgesetzes überkommene Gewissheiten und Normalitäten – etwa hinsichtlich des Status und privilegierter Teilhabechancen von Männern, von Heterosexuellen und von gebürtigen² Deutschen ohne Migrationshintergrund. Nach 40 Jahren getrennter Entwicklung in Ost- und Westdeutschland stellte sich die Frage nach der nationalen Identität und nach der Grundlage des solidarischen Zusammenhalts der Deutschen in ihrem demokratischen und sozialstaatlichen Gemeinwesen. Fragen nach der ethnischen und nationalen Zugehörigkeit und Identität warf auch die Betonung ethnischer und religiöser Identitäten von Deutschen mit Migrationshintergrund im Zusammenhang des Abbaus von Diskriminierung³ auf – nicht nur für eingewanderte und eingeborene Deutsche mit Migrationshintergrund sondern auch für alteingesessene Deutsche ohne Migrationshintergrund. Zugleich wurden das – in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich entwickelte – patriarchalische Verständnis von Geschlechterrollen, die gewohnte Normalität der Heteronormativität⁴, das vorherrschende Leitbild von Familie sowie gewohnte Erziehungs- und Lehrmethoden von wissenschaftlichen, kulturellen oder staatlichen Institutionen in Frage gestellt und in erheblichen Teilen verworfen.

Hingegen nahm schon bald nach der Wiedervereinigung Deutschlands das Tempo der Angleichung der Ost-West-Unterschiede sowohl bei der Produktivität als auch bei Löhnen

¹ Grün gesetzte Begriffe werden im Glossar erläutert.

² Von Deutschen, denen ihre Nationalität qua Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*, dem „Recht des Blutes“) zukommt. Das Abstammungsprinzip war seit 1914 die alleinige Grundlage der deutschen Staatsangehörigkeit und wurde erst im Jahr 2000 durch das Geburtsortprinzip ergänzt – auch für in Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern, wenn ein Elternteil zum Zeitpunkt der Geburt seit acht Jahren seinen gewöhnlichen rechtmäßigen Aufenthalt in Deutschland hat und ein unbefristetes Aufenthaltsrecht besitzt.

³ Insbesondere rassistischer, ethnozentriert-kulturalistischer, auf die Religion bezogener Ungleichbehandlung.

⁴ „Heteronormativität“ bezeichnet die weltanschauliche Überzeugung, welche die Heterosexualität als gesellschaftliche Norm betrachtet – und dementsprechend Homosexualität und Bisexualität als „unnormale“, „anormale“ oder „abnormale“ wahrnimmt.

und Gehältern, bei Einkommen und Vermögen immer weiter ab. Bundesweit nimmt seit 1990 die soziale Ungleichheit und Entmischung soziokultureller Milieus eher zu, während die Mittelschicht tendenziell schrumpft. Mit der Entwicklung von Internet und sozialen Medien findet die Tendenz zur Auflösung des gesellschaftlichen Zusammenhalts auch in der Zunahme gegeneinander abgegrenzter, geschlossener Kommunikationsräume – so genannter „Filterblasen“ und „Echokammern“ – Ausdruck.

Es scheint, dass demgegenüber die allgemeine, unterschiedliche soziale, politisch-kulturelle und weltanschauliche Milieus verbindende Sprachfähigkeit zur Diskussion komplexer Problemlagen schwindet. In Verbindung mit einer zunehmenden Verwechslung von haltlosen Behauptungen mit überprüfbaren Tatsachen, von Vorurteil mit Erkenntnis, von demagogischer Hetze mit durchdachter Meinung, von Diffamierung mit Kritik und von agitatorischem Wüten mit offener Aussprache, gerät die elektronische Kommunikation so auch zum Mittel zur Radikalisierung. Diese Tendenz verstärkt sich offenbar in Wechselwirkung mit einer allgemeinen Verrohung der Sprache sowie mit deren verkürztem Gebrauch zu anonymen Wortmeldungen in Form von Kurzmitteilungen an virtuelle Gruppen und „Communities“.

Für radikales und dichotomes Denken in Schwarz-Weiß-Mustern sind Jugendliche und Heranwachsende besonders empfänglich. Deshalb sind junge Menschen in der Adoleszenz eine wichtige Zielgruppe für demokratie- und menschenverachtende Agitation – und umgekehrt für die präventive Förderung einer demokratie- und menschenrechtsorientierten Wertebildung. Dabei stehen Adoleszenten vor der Entwicklungsaufgabe, sich vom Elternhaus abzulösen und als Personen abzugrenzen. Sie haben selbständig ihre Identität zu finden, sich ethische Werte und ein System von Moral- und Wertvorstellungen als Leitfaden für das eigene – sozial verantwortliche – Verhalten sowie die notwendigen Fähigkeiten zur aktiven Beteiligung am gesellschaftlichen und politischen Leben ihres Gemeinwesens anzueignen. Dabei verlangt ihre Selbstfindung danach, Neues auszuprobieren, Grenzen auszutesten, Rollen und Zugehörigkeiten in ihren Peergroups zu erfahren und erwachsene Autoritäten zu konfrontieren.

Zentrale Orte und Räume der Lebenswelten junger Menschen zwischen 14 und 18 Jahren sind neben Internet und virtuellen Netzwerken vor allem die Schule und das sozial-räumliche Nahfeld, in dem auch Einrichtungen der Jugendhilfe angesiedelt sind. Es sind zugleich Orte der Begegnung zwischen Jugendlichen, Eltern, pädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Prägung und weiteren Dienstleistenden, an denen unterschiedliche Milieus, Berufsgruppen und Generationen aufeinander treffen – und sich daher in jeweils besonderer Weise auch die gesellschaftlichen Verhältnisse und Konflikte manifestieren. So nimmt es nicht wunder, dass vorrangig an Einrichtungen schulischer und außerschulischer Jugendbildung Ansatzpunkte zur Prävention und Bearbeitung der Herausforderungen im Kontext der politisch-kulturellen Segregation und der Radikalisierung verortet werden.

Also sind Schulen und Einrichtungen der Jugendsozialarbeit sowohl Orte, an denen die Wirkungen der Erosion der Wertebasis des bürgerschaftlichen Zusammenhalts besonders spürbar werden als auch Institutionen, bei denen die Aufgabe der Bewältigung dieser gesamtgesellschaftlichen Problematik bevorzugt „abgeladen“ wird.

Schulen, die notwendig einen unterrichtsbezogenen Fokus haben, sind als Sozialisationsinstitute ohnehin oft überlastet. Auch die verschiedenen Disziplinen der Jugend- und Jugendsozialarbeit sind mit ihren Kernaufgaben schon ohne besondere Maßnahmen der Radikalisierungsprävention und der gezielten Wertebildung für die freiheitliche Demokratie hinreichend beschäftigt. Insofern lohnt es sich, darüber nachzudenken, welche Unterstützung die Regelinrichtungen der schulischen und außerschulischen Jugendbildung sowie die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte in diesem Feld benötigen, dessen Bedeutung und Brisanz nicht zurückzugehen scheint. Mindestens auf mittlere Sicht müssen unterstützenden Maßnahmen und Angebote als tatsächliche Hilfe und Entlastung wirken, um nicht als zusätzliche Belastung und Belehrung durch Externe zu wirken. Dies ist das Anliegen sowohl dieser Handreichung als auch des Projektes „Augen auf!“, auf dessen Erfahrungen die Handreichung beruht.

2. Das Projekt „Augen auf!“ und seine Grundlagen

Dass Demokratieförderung Not tut, um der Gefährdung der Menschenwürde, der Grundrechte – und damit der **freiheitlichen demokratischen Grundordnung (FDGO)**⁵ insgesamt – durch antidemokratische Bestrebungen und **Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF)** wirksam zu begegnen, hat u. a. der Abschlussbericht des NSU-Untersuchungsausschusses des Deutschen Bundestages⁶ herausgearbeitet. Nach dem dramatischen Versagen der Sicherheits- und Strafverfolgungsbehörden bei der Aufklärung und aktiven Beendigung der Mordserie des rechtsterroristischen „Nationalsozialistischen Untergrunds“⁷ erkannte der Ausschuss Handlungsbedarf nicht nur bei den Verfassungsschutz-, Polizei- und Justizbehörden. Er sprach die Empfehlung aus, die Maßnahmen zur Auseinandersetzung mit den ideologischen Motiven von Hasskriminalität und terroristischer Gewalt zu verstärken – also auch der widerspruchslosen Duldung, Verharmlosung oder Rechtfertigung der Aufstachelung zu Hass, Willkür und Gewalt gegen eine durch ein Diskriminierungsmerkmal⁸ definierte Gruppe sowie gegen den freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat und seine Institutionen verstärkt entgegen zu wirken.

Die Bundesregierung nahm im Sommer 2016, als Anschläge auf Flüchtlingsunterkünfte, rassistische Übergriffe und Demonstrationen zunahmen, in ihrer Strategie zur Extremismusprävention und Demokratieförderung⁹ auch auf die Empfehlungen des NSU-Untersuchungsausschusses Bezug. Dabei benannte sie präventiv-pädagogische Angebote als zentrale Elemente

⁵ Siehe 4.4.1. Exkurs: Freiheitliche demokratische Grundordnung.

⁷ Drucksache 17/14600 des Deutschen Bundestages vom 22.08.2013.

⁷ Siehe beispielsweise <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/167684/der-nationalsozialistische-untergrund-nsu> [Abruf 2019-12-28].

⁸ Dazu zählen Merkmale wie Sprache, Kultur, ethnische Herkunft, Betroffenheit von rassistischen Zuschreibungen, Nationalität, Aufenthaltsstatus, Religion oder Weltanschauung, Geschlecht, sexuelle Identität oder soziale Stellung.

⁹ Vgl. <https://www.bmfsfj.de/blob/109002/5278d578ff8c59a19d4bef9fe4c034d8/strategie-der-bundesregierung-zur-extremismuspraevention-und-demokratieforderung-data.pdf> [Abruf 2019-07-19].

dieser Strategie. So förderte die Bundesregierung im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ Projekte zur Entwicklung und Weiterentwicklung innovativer pädagogischer Ansätze im Bereich der Demokratieförderung sowie zur Überführung erfolgreicher Ansätze in Regelstrukturen.¹⁰ Im Zusammenhang mit dieser Förderung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) wurde das Modellprojekt „Augen auf! Rassismus und Einwanderungsfeindlichkeit entgegenreten“ des JFDA für den Themenbereich „Rassismus und rassistische Diskriminierung“ entwickelt und ab Anfang 2017 implementiert.

Das Projekt gründete auf der Einsicht, dass Verunsicherungen im Zuge von Globalisierung, Migration und sozialer Polarisierung Anknüpfungsmöglichkeiten für menschenverachtende Ideologien der Ungleichheit bieten, die wiederum den Nährboden für **Rassismus** und andere Erscheinungsformen von **GMF** bereiten. Die Verbreitung solcher Einstellungen ist der Hintergrund für vorurteilsmotivierte Straftaten sowie Angriffe auf Grundsätze und Institutionen der freiheitlichen und rechtsstaatlichen Demokratie. Es zielte darauf ab, innovative Ansätze und Formate der politischen Jugendbildung zu entwickeln und zu erproben, die es den Teilnehmenden ermöglichen, ihre Handlungskompetenz in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Bestrebungen und **GMF** zu stärken. Damit sollte das Modellprojekt „Augen auf!“ die präventiv-pädagogische Arbeit in Regeleinrichtungen der schulischen und außerschulischen Jugendbildung zur Auseinandersetzung mit Demokratiedistanz und **GMF** als einer gesamtgesellschaftlichen Problematik und Daueraufgabe stärken. Es adressierte dabei insbesondere aktuelle Ausprägungen von **Rassismus** und anderen Diskriminierungsmustern. Als das Projekt konzipiert wurde, traten **GMF** und autoritär-aggressives Verhalten vor allem im Kontext der Auseinandersetzungen um Migration und die Flüchtlingsthematik in Erscheinung.

Die Themen „Flucht und Asyl“ stehen seit Anfang September 2015, als die Regeln der Dublin-III-Verordnung¹¹ zeitweilig außer Kraft gesetzt wurden, (nach 1993 wieder)¹² im Zentrum einer polarisierten Debatte. An dieser Debatte droht sich eine politische Spaltung und Aufsplitterung der Gesellschaft bis in ihre politische und soziale „Mitte“ zu manifestieren.

In weiten Teilen zeichnet sich die Debatte durch eine abnehmende Wertschätzung sachlich-differenzierter Erwägung überprüfbarer Fakten, so gewonnener Erkenntnisse und darauf gegründeter Argumente aus. Immer wieder kommt in ihr eine oft unbestimmte, aber vielfach mit Wut und Frustration aufgeladene Distanz zum „System“ der freiheitlichen Demokratie westlicher Prägung sowie zu ihrer Wertebasis, ihren grundlegenden Normen, Institutionen, Repräsentanten und Eliten zum Ausdruck. Die Berücksichtigung grundlegender rechtsstaatlicher, menschenrechtlicher und Verfassungsnormen ist keine durchge-

¹⁰ Ebd., 3.1. *Politische Bildung, interkulturelles Lernen und Demokratiewerbeit*, S. 19.

¹¹ Verordnung (EU) Nr. 604/2013 des Europäischen Parlaments zur Festlegung der Kriterien und Verfahren zur Bestimmung des Mitgliedstaats, der für die Prüfung eines von einem Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen in einem Mitgliedstaat gestellten Antrags auf internationalen Schutz zuständig ist.

¹² Zu Beginn der 1990er Jahre war die Zahl der Asylbewerber in Deutschland massiv angestiegen. Rassistische und ausländerfeindliche Gewalttaten nahmen erheblich zu, woraufhin das Asylrecht im „Asylkompromiss“ vom 01.07.1993 mit dem Artikel 16a GG eingeschränkt wurde.

hend gewährleistete Regel der öffentlichen Diskussion zu den Themen „Flucht und Asyl“. Hintergrund der polarisierten Debatte scheint weniger ein argumentatives Ringen um eine rationale Regulierung von humanitärer Zuwanderung und Arbeitsmigration zu sein. Sachliche Kontroversen um Wege zur Bewältigung der mit der Zuwanderung verbundenen Herausforderungen für den freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaat, den bürgerschaftlichen Zusammenhalt und die solidarische Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens werden allzu oft von polemischen Parolen übertönt. Dabei scheint es nur oberflächlich um einen Widerstreit zwischen allgemein menschlichem Mitgefühl und konkreten „Überfremdungs“-Erfahrungen zu gehen. Vielmehr artikulieren sich in ideologisierten Einzelforderungen für viele Menschen aus unterschiedlichen Milieus mit verschiedenen Hintergründen nicht zuletzt auch Fragen nach dem jeweils eigenen Status bzw. nach dessen Gefährdung und Infragestellung: „Wo ist mein Platz in diesem Land?“, „wo bin ich, so wie ich bin – mit meinen Bedürfnissen, Interessen und Kompetenzen sowie mit meiner Weltsicht, meinen Werten und gewohnten Normen – zugehörig und anerkannt?“ oder „Wo und wie werden ich und meinesgleichen wahrgenommen, gehört, gebraucht und wertgeschätzt?“ Solche Fragen berühren das Dasein der Menschen als soziale Wesen, ihre individuelle innere Einheit und Ganzheit, ihre Zugehörigkeit zu Gruppen sowie ihre jeweiligen Teilhabe- und Beteiligungschancen in der Gesellschaft – und damit auch die Bedingungen und Möglichkeiten, die eigenen menschlichen Kräfte zu entfalten und sich kreativ zu verwirklichen.

Wenn es im Kern um solche existenziellen Fragen geht, wird die Debatte schnell emotional und polemisch. Dies gilt umso mehr, wenn sie im Zusammenhang von Entfremdungs-Erfahrungen und Überfremdungs-Ängsten in einer Gesellschaft aufgeworfen werden, die als zunehmend gespalten und segregiert wahrgenommen wird. Die Polarisierung der Debatte verläuft dabei entlang der Grenzen sozialer und politischer Milieus und reicht bis in die soziale und politische „Mitte der Gesellschaft“, zu deren Erosion sie augenscheinlich beiträgt. Diese Debatte wird sowohl über die Medien in die Gesellschaft getragen als auch in beruflichen Zusammenhängen, Nachbarschaften, Freundeskreisen und Familien – teilweise sehr kontrovers – geführt. Somit berührt sie auch die Lebenswelten junger Menschen, die altersgemäß für dichotomes Denken ebenso besonders empfänglich sind wie für rigorose Wertungen und radikale Entscheidungen: Einzelne Ereignisse werden in ihrer Bedeutung über- oder unterschätzt und aus Gefühlen von Angst und Hass ziehen junge Menschen häufig Schlüsse, die sich weder beweisen noch widerlegen lassen.¹³ Bei Jugendlichen trifft die polarisierte Debatte also auf eine altersgemäße Disposition für radikale Einstellungen – nämlich in Verbindung mit der Suche nach der eigenen Identität¹⁴, nach eigenen Haltungen und Standpunkten (in Abgrenzung zu elterlichen) sowie nach Wegen, sich wirksam gegen empfundene Ungerechtigkeit einzusetzen.

¹³ Vgl. z. B. Beck, Davis und Freeman: *Cognitive Therapy of Personality Disorders*, (Neuaufgabe 2016).

¹⁴ D. h.: ihrer inneren Einheit in Übereinstimmung mit und ihrer Zugehörigkeit zu Gruppen und Strömungen.

An der so umrissenen Herausforderung für die präventiv-pädagogische Förderung von Demokratie- und Menschenrechtskompetenz gegen extremistische Radikalisierung in Regeleinrichtungen der schulischen und außerschulischen Jugendbildung setzte die Konzipierung des Modellprojekts „Augen auf! Rassismus und Einwanderungsfeindlichkeit entgegenzutreten“ an.

3. Bildungsziele und Standards der politischen Bildung

Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen sind Institutionen im Gemeinwesen, die durch ihre Aufgaben und ihren gesetzlichen Auftrag in besonderer Weise der freiheitlichen demokratischen Grundordnung und den Regeln des demokratischen und sozialen Rechtsstaates verpflichtet sind. Die beschriebenen allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen und Konflikte wie die besonderen Herausforderungen der präventiv-pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen sind hier also auf Schauplätzen anzugehen, die an sich die Position der Verteidiger der freiheitlichen Demokratie stärken. In diesem Terrain stehen für die Verteidigung der Werte und Normen der freiheitlichen Demokratie im Prinzip auch besondere Ressourcen (fachliche Expertise und Erfahrung, interne Regeln und Strukturen usw.) zur Verfügung. Tatsächlich verwirklicht sich diese institutionelle Vorherrschaft der freiheitlichen Demokratie aber nicht von selbst und kann durch die konkreten Verhältnisse vor Ort, durch aktuelle Prioritäten der jeweiligen Regeleinrichtung oder andere Faktoren mehr oder weniger stark beschränkt sein.

Staatliche Bildungseinrichtungen unterliegen dem Gebot der politischen und weltanschaulichen Neutralität.¹⁵ Das Neutralitätsgebot verpflichtet jedoch nicht zur normativen Beliebigkeit. Im Gegenteil verlangt der demokratische Staat von seinen Bediensteten, aktiv für die freiheitliche demokratische Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes einzutreten. Insofern kann auch öffentlich geförderte politische Bildung nicht neutral sein, sondern ist der Vermittlung der Werte der freiheitlichen Demokratie verpflichtet. Hierzu gehört auch, über politische Bestrebungen und Positionen, die sich gegen grundlegende Normen und Werte der freiheitlichen Demokratie richten, ebenso sachlich und differenziert wie kritisch zu informieren.

Bei der politischen Bildung sehen sich die Lehrkräfte häufig auf den schmalen Grat zwischen pflichtverletzender Ignoranz oder Wertebeliebigkeit und verbotener parteiischer Beeinflussung gestellt. Bei der politischen Bildung außerhalb des regulären Schulunterrichts werden ihnen grundsätzliche Einschätzungen und Entscheidungen durch kein allgemeinverbindliches Curriculum, keine fixe Unterrichtsplanung und kein über jeden vernünftigen Zweifel erhabenes Lehrbuch abgenommen. Daher ist es sinnvoll, sich für die eigene Reflexion die normativen Grundlagen und maßgebliche fachliche Standards zu vergegenwärtigen.

¹⁵ Aus öffentlichen Mitteln finanzierte Bildungsträger und Maßnahmen in freier Trägerschaft unterliegen diesem Neutralitätsgebot insoweit, als der Staat das Verbot der Beeinträchtigung der freien politischen Willensbildung und der Chancengleichheit legaler Parteien nicht durch eine Finanzierung nicht-staatlicher Träger unterlaufen darf, die diese Mittel gezielt zur Agitation für oder gegen eine bestimmte legale Partei verwenden.

Nach dem Sozialgesetzbuch (SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe) hat jeder junge Mensch „ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 [1]). Die Angebote der Jugendarbeit sollen „an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§ 11 [1]).

Zu diesen Angeboten gehört die außerschulische politische Jugendbildung (vgl. § 11 [3]). Deren Aufgabe ist es, junge Menschen zu befähigen, sich selbst, ihre persönlichen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu erkennen, sich damit auseinander zu setzen und an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens teilzuhaben und mitzuwirken.¹⁶

Dabei soll sie (im Sinne des SGB VIII)

- junge Menschen über gesellschaftliche Zusammenhänge informieren, ihre Fähigkeiten zum demokratischen Denken und Handeln fördern sowie ihre eigenständige kritische Urteilsbildung über gesellschaftliche Vorgänge ermöglichen,
- demokratische und humanistische Grundwerte vermitteln und zur Auseinandersetzung mit diesen anregen,
- die gegenseitige Toleranz gegenüber Menschen mit einer jeweils anderen Religion oder Weltanschauung, (ethnischen, sozialen oder familiären) Kultur oder Lebensweise fördern,
- zur Kritikfähigkeit und gewaltlosen Auseinandersetzung sowie zu bürgerschaftlicher Eigeninitiative, gesellschaftlicher Mitverantwortung und freiwilligem Engagement befähigen,
- zur Mitgestaltung, Mitbestimmung und Mitverantwortung im gesellschaftlichen Umfeld sowie zur Wahrnehmung eigener Rechte und Pflichten motivieren und den dafür notwendigen Kompetenzerwerb ermöglichen,
- ermutigen, Verantwortung gegenüber den Mitmenschen zu übernehmen, solidarisch zu handeln und Zivilcourage zu zeigen
- und damit der Etablierung demokratiegefährdender Ideologien und Bestrebungen entgegen zu wirken und die demokratische Kultur zu stärken

Für die schulische Bildung werden vergleichbare Aufgaben und Ziele beschrieben.

Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG)

Das Schulgesetz für das Land Berlin fordert: „Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Na-

¹⁶ Vgl. z. B. „Aufgaben und Qualitätskriterien außerschulischer Jugendbildung“ des Landesjugendhilfeausschusses Thüringen.

tur und Umwelt zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen...“¹⁷ Auch hier geht es um die Entwicklung und Stärkung der Kompetenz junger Menschen zur selbständigen Entscheidungsfindung – durch ihre Befähigung, sich Informationen selbständig zu verschaffen und sich ihrer kritisch zu bedienen, eine eigenständige Meinung zu vertreten und sich mit den Meinungen anderer vorurteilsfrei auseinander zu setzen. Schulische Bildung und Erziehung sollen die Schülerinnen und Schüler (u.a.) dazu „befähigen,

die Beziehungen zu anderen Menschen in Respekt, Gleichberechtigung und gewaltfreier Verständigung zu gestalten sowie allen Menschen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen,

die Gleichstellung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Kultur und Gesellschaft zu erfahren,

die eigene Kultur sowie andere Kulturen kennen zu lernen und zu verstehen, Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen, zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen durch die Entwicklung von interkultureller Kompetenz beizutragen und für das Lebensrecht und die Würde aller Menschen einzutreten [und]

ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in einem gemeinsamen Europa wahrzunehmen ...“¹⁸

Sowohl das Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg als auch das Sächsische Schulgesetz nehmen ausdrücklich Bezug auf die Normen- und Werteordnung des Grundgesetzes und ihrer Landesverfassungen.

Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (BbgSchulG)

§ 4 Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung

(1) Die Schule trägt als Stätte des Lernens, des Lebens und der Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen bei zur Achtung und Verwirklichung der Werteordnung des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Brandenburg und erfüllt die in Artikel 28 der Verfassung des Landes Brandenburg niedergelegten Aufgaben von Erziehung und Bildung.

(4) Die Schule wahrt die Freiheit des Gewissens sowie Offenheit und Toleranz gegenüber unterschiedlichen kulturellen, religiösen, weltanschaulichen und politischen Wertvorstellungen, Empfindungen und Überzeugungen. Keine Schülerin und kein Schüler darf einseitig beeinflusst werden. Keine Schülerin und kein Schüler darf wegen der Abstammung, Nationalität, Sprache, des Geschlechts, der sexuellen Identität, sozialen Herkunft oder Stellung, einer Behinderung, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder aus rassistischen Gründen bevorzugt oder benachteiligt werden. Einer Benachteiligung von Mädchen und Frauen ist aktiv entgegenzuwirken.

Sächsisches Schulgesetz (SächsSchulG)

§ 1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

(1) Die Schule unterrichtet und erzieht junge Menschen auf der Grundlage des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und der Verfassung des Freistaates Sachsen. ...

(3) Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler in der Gemeinschaft beitragen. Diesen Auftrag erfüllt die Schule, indem sie den Schülerinnen und Schülern insbesondere anknüpfend an die christliche Tradition im europäi-

¹⁷ Vgl. SchulG Berlin, § 1 Auftrag der Schule.

¹⁸ Vgl. SchulG Berlin, § 3 Bildungs- und Erziehungsziele.

schen Kulturkreis Werte wie Ehrfurcht vor allem Lebendigen, Nächstenliebe, Frieden und Erhaltung der Umwelt, Heimatliebe, sittliches und politisches Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit und Achtung vor der Überzeugung des anderen, berufliches Können, soziales Handeln und freiheitliche demokratische Haltung vermittelt, die zur Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung sinnstiftend beitragen. ...

(5) Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen,

1. selbstständig, eigenverantwortlich und in sozialer Gemeinschaft zu handeln, ...

3. eigene Meinungen zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen, diese zu vertreten und den Meinungen und Entscheidungen anderer Verständnis und Achtung entgegenzubringen,

4. allen Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinung, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung sowie für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten, ...

7. angemessen, selbstbestimmt, kompetent und sozial verantwortlich in einer durch Medien geprägten Welt zu handeln sowie Medien entsprechend für Kommunikation und Information einzusetzen, zu gestalten, für das kreative Lösen von Problemen und das selbstbestimmte Lernen zu nutzen sowie sich mit Medien kritisch auseinander zu setzen und

8. Ursachen und Gefahren der Ideologie des Nationalsozialismus sowie anderer totalitärer und autoritärer Regime zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken.

(6) Die Schule ermutigt die Schüleinnen und Schüler, sich mit Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, mit Politik, mit Wirtschaft, mit Umwelt und mit Kultur auseinanderzusetzen, befähigt sie zu zukunftsfähigem Denken und weckt ihre Bereitschaft zu sozialem und nachhaltigem Handeln.

Sowohl die schulische als auch die außerschulische politische Bildungsarbeit stehen vor der Aufgabe, der Erosion der Wertebasis der freiheitlichen Demokratie entgegen zu wirken. Diese Aufgabe stellt sich insbesondere mit Blick auf die Altersgruppe der 14- bis 21jährigen, die noch die Fähigkeit zu entwickeln haben, den Mehrdeutigkeiten und Widersprüchen einer differenzierten, von vielfachen Wechselwirkungen bewegten Realität mit „Maß und Mitte“ zu begegnen. Gerade Jugendliche sind deshalb durch Radikalisierungstendenzen im Zuge polarisierter öffentlicher Debatten gefährdet. Junge Menschen im kritischen Umgang mit dieser Gefährdung zu stärken, ist die besondere Aufgabe der politischen Jugendbildung.

Politische Jugendbildung hat sich dabei an den anerkannten professionellen Standards der politischen Bildungsarbeit zu orientieren, wie sie etwa der „Beutelsbacher Konsens“ setzt.¹⁹

3.1. Herausforderungen für die schulische und für die außerschulische Jugendbildung

In der Phase der Adoleszenz geht es darum, sich selbst zuzuordnen, abzugrenzen, eigene Wert- und Moralvorstellungen zu entwickeln, Neues zu entdecken und dabei Grenzen auszuloten. Dies findet im Zusammenhang mit der Ablösung von den Eltern, der Selbstfindung und der zunehmend eigenständigen Integration in außerfamiliäre soziale Systeme statt.

¹⁹ Der 1976 formulierte „Beutelsbacher Konsens“ gilt bis heute als Standard für den politisch-historischen Unterricht an allen Schulen. Er beinhaltet ein Indoktrinations- und Überwältigungsverbot, ein Gebot, politisch Kontroverses auch kontrovers darzustellen, die Befähigung der Lernenden, politische Themen eigenständig zu beurteilen sowie die Förderung von verantwortlicher Beteiligungskompetenz. Vgl. Sutor: *Politische Bildung*.

Für die Entwicklung eigener Wertmaßstäbe nimmt im Jugendalter die Bedeutung außerfamiliärer erwachsener Bezugspersonen zu. Dazu gehören beispielsweise pädagogische Fachkräfte, die mit Jugendlichen in den Schulen und in den Einrichtungen der Jugendarbeit mit jungen Menschen arbeiten. Wichtige außerfamiliäre erwachsene Bezugspersonen sind aber auch beruflich und freiwillig Engagierte, die Jugendliche bei sportlichen und kulturellen Aktivitäten, in Jugendorganisationen und in Jugendverbänden betreuen. Diese Bezugspersonen begleiten die Entwicklung und Entfaltung der Informationskompetenz, der Fähigkeit zur verantwortlichen bürgerschaftlichen Teilhabe und Mitbestimmung sowie der Kompetenz, das Konzept der allgemeinen und unteilbaren Menschenrechte konstruktiv zu erschließen – also die eigenen wie die Menschenrechte anderer zu kennen, anzuerkennen und für ihre Wahrung einzutreten.

Politische Jugendbildung im weiteren Sinne ist jegliche relevante Förderung der Informations-, Demokratie- und Menschenrechtskompetenz junger Menschen. Somit sind alle pädagogischen Fachkräfte, die mit 13- bis 21-Jährigen arbeiten, potenzielle Akteure und Akteurinnen der politischen Jugendbildung. Da die Schulpflicht in Deutschland alle Jugendlichen mindestens bis zum 15. Lebensjahr betrifft, ist die Schule eine zentrale öffentliche Regelinstitution, an der politische Jugendbildung weit über den Unterricht hinaus stattfindet. Bei der Bewältigung ihrer altersgemäßen Entwicklungsaufgaben „reiben“ Jugendliche sich vor allem an den dort dauerhaft tätigen pädagogischen Fachkräften. Deshalb liegt in der pädagogischen Beziehung dieser außerfamiliären erwachsenen Bezugspersonen zu den Jugendlichen und in der Gestaltung des schulischen Zusammenlebens sowohl eine wesentliche Ressource als auch ein Handlungsfeld der politischen Bildungsarbeit im engeren Sinne.

Lehrkräfte und Sozialarbeiter*innen, die mit Teenagern arbeiten, sind in der Regel überlastet. In den letzten Jahren sind sowohl die Anforderungen an die schulische Bildungsarbeit als auch an die außerschulische Jugendarbeit hinsichtlich der Problemlagen und Herausforderungen, aber auch hinsichtlich relevanter rechtlicher Bestimmungen gestiegen. Gewachsene Herausforderungen sind auch mit Blick auf die Bedingungen zu konstatieren, unter denen Jugendliche ihre altersgemäßen Entwicklungsaufgaben bewältigen. Internet und Smartphones haben die Lebenswelten junger Menschen einschneidend und nachhaltig verändert. Die Zugänge zu allgemein verfügbaren Informationen und deren Menge haben deutlich zugenommen. Form und Geschwindigkeit der Kommunikation unterscheiden sich signifikant von den zum Ende der 1990er Jahre vorherrschenden. In der Schule haben zusätzliche Lehrinhalte die Spielräume für die Vermittlung klassischer Allgemeinbildung gemindert – und nicht nur dort wird eine Verrohung der Sprache, der Umgangsformen und der Streitkulturen konstatiert. Gangsta-Rapper*innen und Influencer*innen wirken breit in den jugendkulturellen Mainstream, auf den auch eine – bis in die „Mitte der Gesellschaft“ reichende – beginnende Erosion der aufgeklärt-humanistischen Wertebasis der freiheitlichen Demokratie und ihrer bürgerschaftlichen Kultur einwirkt.

Beginnende Auflösungserscheinungen in der „gesellschaftlichen Mitte“ lassen sich beispielsweise mit der Zunahme folgender Phänomene in Verbindung bringen:

- Inhaltlich verkürzte Diskurse und Polarisierung der politischen Debatte;
- Emotionalisierung (Entsachlichung und simplifizierende Pauschalisierung) der politischen Argumentation, zunehmend auch mit unzutreffenden oder nicht überprüfbaren Behauptungen und Unterstellungen;
- Systemdistanz – Enttäuschung vom „System“ der freiheitlichen Demokratie und/oder empfundener Inkonsequenz des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates bis hin zu Systemfeindlichkeit und Befürwortung einer direkten Volksherrschaft im Sinne einer Diktatur der Mehrheit;
- Befürwortung nur der eigenen „Menschenrechte“ als Gruppenvorrechte;
- Im Ergebnis: Auflösung eines allgemeinen, einbeziehenden gesellschaftlichen Diskurses, Radikalisierung und Verrohung der politischen und gesellschaftlichen Kultur, anhaltend hohe Fallzahlen politisch motivierter Straftaten, die tendenziell zum Teil einer „prekären Normalität“ von neuer Qualität zu werden drohen, die zur gesellschaftlichen Lebenswelt gehören, in der junge Menschen aufwachsen.

Diese Lebenswelt ist zwar nicht in „allem schlechter als früher“, aber sie ist kompliziert und wirkt gleichermaßen auf Jugendliche und pädagogische Fachkräfte. Letztere müssen als erwachsene Bezugsperson authentisch für die Grundwerte und Normen der freiheitlichen Demokratie eintreten und dabei auch noch die Informations-, Demokratie- und Menschenrechtskompetenz junger Menschen im Rahmen ihres allgemeinen pädagogischen Auftrages fachgerecht fördern. Nicht alle pädagogischen Fachkräfte haben genug Muße und Möglichkeiten, für diese zumeist über den konkreten curricularen und fachpädagogischen Auftrag hinausgehende Aufgabe Zeit in Fortbildungen zu investieren, die häufig als praxisferne Belehrungen erlebt werden.

3.2. Anforderungen an externe Bildungsmaßnahmen für Regleinrichtungen

Lehrkräfte nehmen externe Angebote zur politischen Bildung vor allem dann in Anspruch, wenn es im Rahmen von Projekttagen gefordert ist. Häufig scheinen solche Angebote attraktiv, wenn sie Themen, wie die „Auseinandersetzung mit den Gefahren für die freiheitliche Demokratie“, „Einwanderungs- und Minderheitenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus, Flüchtlings- oder Muslimfeindlichkeit“ behandeln. Angenommen werden die Angebote vor allem dann, wenn sie sich nicht an sie, sondern an ihre Schülerinnen und Schüler richten und pädagogischen Fachkräften zusätzliche Arbeit abnehmen. Tatsächlich sind in der Praxis immer wieder auch Lehrkräfte anzutreffen, die es begrüßen, wenn externe Referent*innen die schulischen Lehrkräfte aus ihren Veranstaltungen zur politischen Jugendbildung ausschließen und sie diese Zeit anders nutzen können. Die Abwesenheit ihrer

Lehrer*innen führt aber keineswegs immer dazu, dass die Offenheit der Schülerinnen und Schüler für herausfordernde Themen sowie ihre Bereitschaft zur konstruktiven Mitarbeit und freien Meinungsäußerung zunimmt. Hingegen kann der Ausschluss der einrichtungs-internen pädagogischen Fachkräfte aus den Veranstaltungen externer Anbieter relevante Nachteile mit sich bringen.

Externe Fachkräfte der politischen Bildung mögen sich zwar mit den Lebenswelten und den Herausforderungen junger Menschen in verschiedenen Schultypen, Regionen und Milieus auskennen. Mit den konkreten Gruppen der Teilnehmenden ihrer Bildungsmaßnahmen sind sie jedoch weniger vertraut als die pädagogischen Fachkräfte, die kontinuierlich mit ihnen arbeiten – und Teil der Institution (Schule/Jugendfreizeiteinrichtung) sind. Als bekannte und oft vertraute Bezugspersonen können sie oft hilfreiche Brücken zwischen ihren Schülerinnen und Schülern und dem externen Bildungsteam bauen. Diese Unterstützung, die hinsichtlich der Rollen und Aufgaben vorab gründlich abgestimmt werden muss, kann für eine konstruktive Arbeitsbeziehung zu den Jugendlichen wesentlich werden. Denn Fachkräfte vor Ort können den Externen wertvolle Hinweise auf das Lernverhalten²⁰ als auch auf konkrete lebensweltliche Bezüge²¹ geben. Ohne die aktive Einbeziehung der Pädagog*innen vor Ort sind solche – für die didaktische Konzeption und Planung wichtigen – Hinweise nur mühsam oder überhaupt nicht zu recherchieren. Eine intensive Auftragsklärung und enge Absprache ermöglichen auch einen möglichst „passgenauen“ Zuschnitt der Bildungsmaßnahmen auf die konkrete Lerngruppe.

Natürlich bleiben die externen Fachkräfte der politischen Bildung für die Ausgestaltung ihres Angebotes verantwortlich und behalten dementsprechend die Federführung bei der Konzeption und Durchführung. Gerade deshalb ermöglichen die von den Externen eingebrachten Bildungsmaßnahmen den einrichtungsinternen pädagogischen Fach- und Lehrkräften oft auch einen neuen Blick auf ihre Schülerinnen und Schüler, die sie in einer ungewohnten Lernsituation aus einer veränderten Rolle wahrnehmen können.

Ein gemeinsames Lernen der internen und externen Lehrenden (nicht als „Belehrung von außen“, sondern auf Gegenseitigkeit!) in und aus der praktischen Zusammenarbeit kann auch als eine kooperative Form der Fortbildung pädagogischer Fachkräfte wirken. Zumindest potenziell wird dieses mehrseitige Lernen dann zur Grundlage für eine auf konkrete Bedarfslagen, Bedürfnisse und Interessen der pädagogischen Fachkräfte bezogene Zusammenarbeit mit den externen Fachkräften der politischen Bildung. Dabei kommt den Externen die Rolle zu, inhaltlich und didaktisch spezifische Impulse zu geben und sich für die Reflexion der Erfahrungen und Kompetenzen derer zur Verfügung zu stellen, die dauerhaft mit den Jugendlichen vor Ort arbeiten. Auch die Erschließung vorhandener Ressourcen

²⁰ Aufmerksamkeitsspanne, Abstraktionsvermögen, Kommunikationsverhalten, Beteiligungskompetenzen, Interessen, Engagement usw.

²¹ Soziokulturelles Umfeld, relevante Peergroups und Jugendkulturen, wichtige Gruppen, Gruppenkonflikte, aktuelle Problemlagen und Herausforderungen an der Einrichtung usw.

und die Entfaltung von Potenzialen werden durch den „Blick von außen“ unterstützt. Die Begleitung oder gemeinsame Implementierung von so entwickelten Lernformaten und Maßnahmen für die Jugendlichen kann dann im Verlauf einer längerfristigen Zusammenarbeit zum Thema werden.

Politische Bildung und Fortbildung sollte keine einseitige Informationsvermittlung oder „Belehrung“ sein, sondern möglichst als kooperatives Lernen gestaltet werden.

Der Fokus politischer Bildung liegt – im Unterschied zur klassischen schulischen Vermittlung – auf der Schaffung von Anlässen, Möglichkeiten und Räumen zur eigenverantwortlichen Arbeit an eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmustern sowie Einstellungen und Haltungen. Um dies zu gewährleisten, müssen sachliche und angemessen differenzierte gemeinsame Grundlagen für Diskussionen und Aushandlungsprozesse vermittelt oder erarbeitet werden. Die Teilnehmenden sollen in ihrer Fähigkeit gefördert werden, sich über unterschiedliche Positionen eigene Urteile zu bilden und diese sachlich zu vertreten. Demgemäß sollte in den verschiedenen Formaten der politischen Bildung auch die demokratische Streitkultur erfahrbar werden, die sie zu vermitteln haben. In den Aushandlungs- und Verständigungsprozessen müssen die Achtung der Person und ihrer Erfahrungen – nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit problematischen Verallgemeinerungen, Stereotypisierungen und Vorurteilen – nachvollziehbar werden.

Alle Teilnehmenden sollen sich als aktiv Mitwirkende eines diskursiven (bzw. dialogischen) Prozesses erleben können, deren Beiträge, Anliegen und Fragen wahrgenommen und sichtbar festgehalten werden. Wichtig ist hierbei die Dokumentation von Fragen und Arbeitsergebnissen (ggf. auch als Minderheitsposition).²² So werden Gelegenheiten und Räume geschaffen, in denen die Teilnehmenden jeweils selbst an ihrer Haltung, an der Verständigung auf gemeinsame Positionen und an ihrer demokratischen Handlungskompetenz arbeiten können. Dafür muss politische Bildung einen geschützten Raum gewährleisten, in dem alles gesagt werden kann, ohne Sanktionen mit Blick auf zeugnisrelevante Noten, erzieherische oder Ordnungsmaßnahmen befürchten zu müssen.

Der geschützte Raum der Bildungsmaßnahme muss grundsätzlich gleichermaßen für alle Teilnehmer*innen im Sinne der Bildungsziele nutzbar sein. Er darf jedoch keinesfalls für eine ungehinderte Selbstdarstellung verfassungsfeindlicher Bestrebungen oder zur Aufstachelung zum Hass gegen Teile der Bevölkerung²³ zur Verfügung gestellt werden. Wo

²² Vgl. Chung: *Politische Bildung*, S. 83.

²³ Gegen Bevölkerungsteile, die etwa durch ihre nationale, ethnische oder religiöse Herkunft oder Identität, durch rassistische Zuschreibungen oder durch ihr Geschlecht, durch ihre sexuelle Identität oder durch ihren sozialen Status definiert werden.

es um verfassungsfeindliche Äußerungen, um strafrechtlich relevante Tatbestände und um menschenverachtende Agitation gegen freiheitlich-demokratische Grundwerte geht, müssen ebenso angemessene wie nachvollziehbare Grenzen gesetzt werden, die den Normen und Regeln der jeweiligen Bildungseinrichtung, den Bildungszielen, dem Veranstaltungsrahmen und den Teilnehmenden entsprechen. Regeln für den Umgang miteinander und für die Diskussion sollten dazu vorab vereinbart bzw. transparent gemacht werden – einschließlich der Möglichkeit, Teilnehmende im Extremfall auch aus der Bildungsmaßnahme ausschließen zu können.

Denn grundsätzlich sind pädagogische Fachkräfte im öffentlichen Dienst und in der öffentlich geförderten Jugendarbeit ebenso wie politische Bildner im Rahmen ihrer professionellen Tätigkeit dazu verpflichtet, aktiv für die freiheitliche demokratische Grundordnung (FDGO) im Sinne des Grundgesetzes einzutreten.

Exkurs: Freiheitliche demokratische Grundordnung (FDGO)

Der Begriff der „freiheitlichen demokratischen Grundordnung“ (FDGO) wird im Grundgesetz (GG) für die Bundesrepublik Deutschland im Art. 18 und im Art. 21 (2) verwendet. Dabei geht es jeweils um die Substanz der verfassungsmäßigen Ordnung, welche die wehrhafte Demokratie verteidigt.

In seinem Urteil vom 23.10.1952 zum Verbot der neonationalsozialistischen „Sozialistischen Reichspartei“ hat das Bundesverfassungsgericht den Begriff der FDGO näher erläutert:

„FDGO im Sinne des Art. 21 Abs. 2 GG ist eine Ordnung, die unter Ausschluss jeglicher Gewalt- und Willkürherrschaft eine rechtsstaatliche Herrschaftsordnung auf der Grundlage der Selbstbestimmung des Volkes nach dem Willen der jeweiligen Mehrheit und der Freiheit und Gleichheit darstellt. Zu den grundlegenden Prinzipien dieser Ordnung sind mindestens zu rechnen: die Achtung vor den im GG konkretisierten Menschenrechten, vor allem vor dem Recht der Persönlichkeit auf Leben und freie Entfaltung, die Volkssouveränität, die Gewaltenteilung, die Verantwortlichkeit der Regierung, die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, die Unabhängigkeit der Gerichte, das Mehrparteienprinzip und die Chancengleichheit für alle politischen Parteien mit dem Recht auf verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer Opposition“ (Urteil des Bundesverfassungsgericht BVerfGE 2,1 – SRP-Verbot).

In den Leitsätzen zum Urteil des Zweiten Senats zum NPD-Verbot vom 17.01.2017 hat das Bundesverfassungsgericht den inhaltlichen Sinngehalt des Begriffs FDGO in drei Grundprinzipien – Menschenwürde, Demokratieprinzip und Rechtsstaatsprinzip – zusammengefasst:

„Der Begriff der FDGO im Sinne von Art. 21 Abs. 2 GG umfasst nur jene zentralen Grundprinzipien, die für den freiheitlichen Verfassungsstaat unentbehrlich sind.

a) Ihren Ausgangspunkt findet die FDGO in der Würde des Menschen (Art. 1 Abs. 1 GG). Die Garantie der Menschenwürde umfasst insbesondere die Wahrung personaler Individualität, Identität und Integrität sowie die elementare Rechtsgleichheit.

b) Ferner ist das Demokratieprinzip konstitutiver Bestandteil der FDGO. Unverzichtbar für ein demokratisches System sind die Möglichkeit gleichberechtigter Teilnahme aller

Bürgerinnen und Bürger am Prozess der politischen Willensbildung und die Rückbindung der Ausübung der Staatsgewalt an das Volk (Art. 20 Abs. 1 und 2 GG).

c) Für den Begriff der FDGO sind die im Rechtsstaatsprinzip wurzelnde Rechtsbindung der öffentlichen Gewalt (Art. 20 Abs. 3 GG) und die Kontrolle dieser Bindung durch unabhängige Gerichte bestimmend. Zugleich erfordert die verfassungsrechtlich garantierte Freiheit des Einzelnen, dass die Anwendung physischer Gewalt den gebundenen und gerichtlicher Kontrolle unterliegenden staatlichen Organen vorbehalten ist.“²⁴

Im Strafgesetzbuch (§ 92 StGB, Abs. 2) werden die Prinzipien, die das GG für die Bundesrepublik Deutschland (in seinen Grundwerteentscheidungen) prägen, wie folgt definiert:

„Im Sinne dieses Gesetzes sind Verfassungsgrundsätze

- 1. das Recht des Volkes, die Staatsgewalt in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung auszuüben und die Volksvertretung in allgemeiner, unmittelbarer, freier, gleicher und geheimer Wahl zu wählen,*
- 2. die Bindung der Gesetzgebung an die verfassungsmäßige Ordnung und die Bindung der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung an Gesetz und Recht,*
- 3. das Recht auf die Bildung und Ausübung einer parlamentarischen Opposition,*
- 4. die Ablösbarkeit der Regierung und ihre Verantwortlichkeit gegenüber der Volksvertretung,*
- 5. die Unabhängigkeit der Gerichte und 6. der Ausschluss jeder Gewalt- und Willkürherrschaft.“*

Zur Beschreibung der zentralen Grundsätze der Verfassungsordnung dient darüber hinaus der Art. 20 GG:

„1) Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.

2) Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.

3) Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden.

4) Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.“

Als Verfassungsgrundsätze, deren Bestand durch die „Ewigkeitsklausel“ des GG (Art. 79, Abs. 3) garantiert wird, grenzen nicht zuletzt die *Achtung und der Schutz der unantastbaren Menschenwürde*, das Bekenntnis zu *unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt* sowie die *Bindung der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung an die Grundrechte* (GG Art. 1, Abs. 1-3) die freiheitliche Demokratie gegen inhaltlich indifferente Formen der Volksherrschaft und insbesondere gegen Formen der Gewalt- und Willkürherrschaft ab, die sich auf „die Volksmassen“ oder eine Mehrheit des Volkes berufen.

²⁴ https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2017/01/bs20170117_2bvbo00113.html [Abruf 2019-03-29].

Zur Orientierung bei der Bestimmung und Ausformulierung dessen, was die freiheitliche Demokratie – also die Demokratie auf der Grundlage von Freiheit und Gleichheit – inhaltlich-normativ ausmacht, können neben den Artikeln 1 bis 20 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland insbesondere die von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten und daher rechtlich bindenden Menschenrechtsabkommen herangezogen werden. Als solche sind zuvorderst die *Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten* (Europäische Menschenrechtskonvention/EMRK) von 1950 und der *Internationale Pakt über Bürgerliche und Politische Rechte* (UN-Zivilpakt²⁵) von 1966 zu nennen. Hinzu kommt die *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* (EU-Grundrechtecharta) von 2000, die mit Inkrafttreten des Vertrags von Lissabon 2009 Rechtskraft als Teil des EU-Primärrechts erlangte und also rechtlich gleichrangig mit den Verträgen über die Europäische Union die Organe, Einrichtungen und sonstigen Stellen der Union sowie die Mitgliedstaaten bei der Durchführung des Rechts der Union bindet.

Freiheitliche Demokratie im Sinne der FDGO bedeutet also keine schrankenlose Herrschaft des Volkes oder Allmacht seiner Mehrheit – und was in diesem Zusammenhang Freiheit, Gleichheit und Menschenrechte bedeuten, liegt nicht im Belieben eines bloß subjektiven moralischen oder Rechtsempfindens. Was die Grundordnung einer freiheitlichen Demokratie substantziell ausmacht, lässt sich vielmehr etwa so beschreiben: Wenn das politische Gemeinwesen – also eine „Civitas“ – eine Vereinigung von Menschen ist, die das Recht zusammenbindet, dann ist die freiheitliche Demokratie die Regierungsform eines politischen Gemeinwesens, welches die Rechtmäßigkeit aller Staatsgewalt aus der Zustimmung seiner Bürgerschaft herleitet und durch den Willen vereint wird, die Würde und die (rechtsverbindlich verbrieften) Rechte²⁶ jedes einzelnen Menschen zu achten, zu wahren und zu verteidigen.

Quellen:

- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland: <https://dejure.org/gesetze/GG>
- EMRK: <https://www.menschenrechtskonvention.eu/konvention-zum-schutz-der-menschenrechte-und-grundfreiheiten-9236/>
- UN-Zivilpakt: https://www.zivilpakt.de*internationaler-pakt-ueber-buergerliche-und-politische-rechte-355/
- EU-Grundrechtecharta: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2007.303.01.0001.01.DEU

Politische Bildung ist also nicht das Bestreben, einer mehr oder minder bestimmten Zielgruppe beizubringen, was die Lehrenden für „richtig“ oder „gut“ halten. Politische Bildung ist vielmehr eine Dienstleistung, die ihre Nutzer*innen in der Fähigkeit stärken soll, das Gemeinwesen nach Maßgabe seiner freiheitlichen demokratischen Grundordnung als Bürgerinnen und Bürger verantwortlich mitzugestalten. Dieses Ziel wird erreicht, indem sie

²⁵ Der UN-Zivilpakt bildet mit dem UN-Sozialpakt von 1966 und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 einen internationalen Menschenrechtskodex, die „*International Bill of Human Rights*“.

²⁶ Die im GG verbrieften Grund- und Bürgerrechte sind vor deutschen Gerichten bis hin zum Bundesverfassungsgericht, die in der EMRK verbrieften Menschenrechte bis zum Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte einklagbar. Die im UN-Zivilpakt (sowie in der UN-Anti-Rassismus-Konvention, der UN-Frauenrechtskonvention, der UN-Anti-Folter-Konvention und der UN-Behindertenrechtskonvention) garantierten Menschenrechte können beim UNO-Hochkommissariat für Menschenrechte geltend gemacht und die in der EU-Grundrechtecharta festgeschriebenen Rechte können beim EuGH eingeklagt werden.

sich der herausfordernden Aufgabe stellt, angemessene Diskussions- und Lernprozesse anzuregen, zu strukturieren, zu begleiten und zu reflektieren.

Für eine zielführende Zusammenarbeit von externen politischen Bildnerinnen und Bildnern mit internen pädagogischen Fachkräften in Regelinstitutionen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit ist es grundlegend, die jeweils eigenen Rollen und Perspektiven zu reflektieren. Dazu ist der Blick sowohl auf das soziale System der Institution (Schule, Klasse usw.) als auch auf die persönliche Beziehung zu den teilnehmenden Jugendlichen sowie auf die jeweilige Haltung in der Rolle der Lehrenden zu richten. Kommunikative Lernprozesse beginnen mit der gegenseitigen Wahrnehmung. Deshalb sollte bei der Reflexion der jeweils eigenen Rollen und Perspektiven auch thematisiert werden, wie die Jugendlichen die verschiedenen Lehrkräfte in ihren jeweiligen Rollen wahrnehmen. Von Interesse ist hierbei, wann und warum sie aus Sicht der Teilnehmenden als „feindlich“, „harmlos“ oder „hilfreich“, als „kompetent“ oder für die Vermittlung relevanter Kenntnisse und Fähigkeiten als „ungeeignet“, als „authentisch“ oder „persönlich unglaubwürdig“ erscheinen.

Ebenso ist zu reflektieren, wann und wodurch sich die Teilnehmenden als Menschen und in ihren Kompetenzen an- und ernstgenommen sowie anerkannt fühlen und welche Themen, Werte und Regeln in ihren Lebenswelten relevant sind (was sie in ihrer Freizeit machen, welche Musik sie hören, was die Alltagskultur ihrer Peergroups und ihrer Familien ausmacht usw.). Denn hieraus ergeben sich Möglichkeiten, die Voraussetzungen, Gelingensbedingungen sowie auch Herausforderungen und Grenzen der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Bildungsmaßnahme einzuschätzen. Dies wiederum ermöglicht, der übergeordneten Zielsetzung der Bildungsmaßnahme Inhalte zuzuordnen, die von den Teilnehmenden mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen in Zusammenhang gebracht werden können. So lassen sich dann konkrete Lern- bzw. Kompetenzerwerbsziele sowie exemplarische Themenstellungen entwickeln, durch deren Bearbeitung sich die übergeordneten Ziele realisieren lassen.

Dies gilt für das übergeordnete Bildungsziel, die teilnehmenden Jugendlichen in ihrer Fähigkeit zu stärken, den grundlegenden Normen der freiheitlichen Demokratie entgegen gesetzte politische Ideologien, Bestrebungen und Tendenzen als solche zu erkennen und ihnen zu widerstehen, wie für jedes andere allgemeine Bildungsziel.

4. Themen und Inhalte

Theoretisch gibt es mannigfaltige Möglichkeiten, diese allgemeine Zielsetzung im Zusammenhang mit der drohenden Erosion der Grundlagen des Verfassungskonsenses der freiheitlichen Demokratie in handhabbare Themen für Bildungsmaßnahmen herunter zu brechen. Dabei sind verschiedene Erscheinungsformen **Gruppenbezogener**

Menschenfeindlichkeit (GMF) und ihre Hintergründe zu thematisieren.²⁷ Für die konkrete Themenbestimmung sind nicht zuletzt der Bezug zur konkreten Zielgruppe, deren Lebenswelt und deren Lernvoraussetzungen maßgeblich.

Die lineare Ableitung einer Thematik aus einem konstatierten Bedarf – etwa wenn die Situation vor Ort nachweislich durch rassistische oder flüchtlingsfeindliche Vorfälle geprägt ist – die dann auf eine direkte und konfrontative Problembenennung hinausläuft (z. B. „Was ist Rassismus?“, „Rassismus in der Schule“ oder „Handeln gegen Rassismus“), kann didaktisch jedoch kontraproduktiv wirken.

Begriffe wie „**Rassismus**“ und „**Antisemitismus**“ werden im gängigen Sprachgebrauch nicht als sachlich definierte Bezeichnungen für Sachverhalte und Konzepte verwendet, in denen umfassende Analysen, Theoreme und Reflexionen verdichtet sind. Vielmehr erscheint im alltagssprachlichen Gebrauch gerade die Bezeichnung „rassistisch“ als Komparation von „voreingenommen“, „diskriminierend“ und „ausgrenzend“, so dass der Begriff „**Rassismus**“ als übersteigerter Superlativ des – moralisch – „Bösen“ erscheint. Wenn aber „**Rassismus**“ als Synonym für die allerhöchste Steigerungsform moralischer Verwerflichkeit verstanden wird, dann steht in einer Gruppe, die sich mehrheitlich der „Weißen Mehrheitsbevölkerung“ zurechnet und nicht zu den Betroffenen einer **Diskriminierung** aufgrund einer „fremdstämmigen“ Herkunft zählt, mit dem Thema „**Rassismus**“ – gewollt oder ungewollt – ein Vorwurf im Raum. Gleiches gilt für das Thema „**Muslimfeindlichkeit**“ in einer mehrheitlich nichtmuslimischen Gruppe oder für das Thema „**Antisemitismus**“ in der Einwanderungsgesellschaft“ in einer Gruppe, die überwiegend aus Musliminnen und Muslimen mit Migrationshintergrund besteht. Der Vorwurf steht im Raum, sobald sich jemand durch die Themenstellung als in seiner Integrität in Frage gestellt empfindet – nicht, weil dem so sein muss, sondern weil jemand so empfindet. Entsprechend schwierig ist es, auf einen Diskriminierungsvorfall mit einer Bildungsmaßnahme zu reagieren, welche die betreffende Diskriminierungsform direkt im Titel benennt. Denn auch wenn der Bildungsmaßnahme eine pädagogische Absicht zugrunde liegt, wird sie von der teilnehmenden Zielgruppe oft eher als Verurteilung, Strafe und/oder als Versuch einer Verhaltenskorrektur durch Manipulation („Gehirnwäsche“) verstanden.

Wenn die Bildungsmaßnahme als Pression wahrgenommen wird, löst sie Widerstand aus – ganz gleich wie gut oder schlecht sie didaktisch konzipiert, vorbereitet und begonnen wurde. Und wenn eine Fragestellung oder Information als Vorwurf ankommt, weckt sie ungute Gefühle, die Stress verursachen, der wiederum das Wahrnehmungs-, Denk-, Empfindungs- und das soziale Handlungsvermögen beeinträchtigt. Gerade diese menschlichen Begabungen und Kompetenzen sind aber vonnöten, um mit einer für andere Menschen leidvollen und ungerechten Lebenssituation mitfühlend und solidarisch umgehen zu können. Das gilt umso mehr, wenn es darum geht, eigene Anteile an der Verursachung einer solchen Situation zu erkennen, zu reflektieren und durch Verhaltensänderungen – zu mindern. Und es gilt

²⁷ Insbesondere rassistische, kulturalistische, antisemitische, flüchtlings- und einwanderungsfeindliche, islam- und muslimfeindliche oder andere weltanschaulich-chauvinistische Einstellungs- und Verhaltensmuster sowie Ideologien, aber auch Erscheinungsformen von nationalistischem, sozialem und sexistischem **Chauvinismus**, von **LSBTIQ***-Feindlichkeit und autoritärer Aggression.

erst recht, wenn die eigenen Anteile an der Verursachung von Leid und Unrecht in Sichtweisen, Deutungen und Wertungen liegen, die im jeweiligen Umfeld als über Generationen tradiertes Alltags- und Weltwissen im Zuge der Sozialisation eingepägt wurden und damit zur sozialen, kulturellen und persönlichen Identität gehören. So einer Aufgabe stellt sich kaum jemand unter äußerem Druck. Gleiches gilt für eine Selbstreflexion ohne hinreichenden Anlass und ohne eine Gelegenheit, die Auseinandersetzung mit den sich dabei stellenden Fragen in einer Weise zu führen, die den jeweils eigenen kognitiven, mentalen und emotionalen Möglichkeiten entspricht. Diese Möglichkeiten mit Blick auf die konkrete Zielgruppe zu erkennen und zu berücksichtigen, ist eine zentrale Anforderung an professionelle Begleiter*innen von Lernprozessen, die sich auf die Förderung demokratischer Handlungskompetenz im Umgang mit Vorurteilen, **Diskriminierung**, **GMF**, autoritärer Aggression und Unterwürfigkeit, konformistischem Konventionalismus und **Verschwörungsmythen** beziehen. Sofern es bei der Zielgruppe um junge Menschen in der Adoleszenz geht, wird diese Anforderung nicht geringer. In Anbetracht der Schwierigkeiten, die sich bei einem direkten Zugang zu einem Thema wie „**Rassismus**“ stellen, empfiehlt es sich also, über ein „verwandtes“ mit positiven Gefühlen besetztes Thema einzusteigen, dessen Bezug zur Lebenswelt der Zielgruppe nachvollziehbar und mit einem Nutzen für diese verbunden ist.

Mögliche Ansatzpunkte können Regeln und Rechte bilden, die den Jugendlichen wichtig sind und mit Bezug zur Peergroup, zur Familie oder zur Institution thematisiert werden. Von den anerkannten oder gewünschten Regeln und Rechten kann ein Lernweg zu Regeln des Zusammenlebens in der Gesellschaft, zu den *unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit*²⁸ und zum Diskriminierungsverbot führen. Dann kann es um die Reflexion von **Diskriminierung** und (eigenen) Diskriminierungserfahrungen gehen – oder auch zunächst um die Pflichten, die sich aus Rechten als deren Kehrseite im Verhältnis zu anderen Menschen und der Gemeinschaft ergeben, bevor die Verletzung des Verbots der sachwidrigen Unterscheidung und Ungleichbehandlung thematisiert wird. Auf dieser Grundlage kann der Schritt zum Perspektivwechsel von der eigenen Diskriminierungserfahrung zur Diskriminierungserfahrung anderer und der Reflexion der verschiedenen Diskriminierungsmuster und -formen²⁹ angegangen werden. Der Perspektivwechsel kann dann beispielsweise zum Thema Regeln, Rechte und Pflichten für einen konkreten lebensweltlichen Zusammenhang in der Handlungsreichweite der Jugendlichen zurückführen.

Erfahrung des Projektes „Augen auf!“

Die Reflexion komplexer Inhalte erfordert mehr Zeit, als drei- bis sechsstündige Formate bieten. Das gilt insbesondere, wenn die jungen Menschen nicht nur „erwünschtes“ kognitives Kurzzeitwissen wiedergeben, sondern an ihrer Haltung und Handlungsfähigkeit als Angehörige des demokratischen Gemeinwesens arbeiten sollen.

Jugendliche sind vor allem mit den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz beschäftigt. Häufig sind sie mit tiefgehenden Reflexionen über längere Arbeitsphasen überfordert – vor allem

²⁸ GG Art. 1.

²⁹ Verschiedene Diskriminierungsmuster und -formen werden z. B. im Antidiskriminierungsrecht (vgl. „AGG“ und „Diskriminierung“ im Glossar) definiert.

wenn es um die Abstraktion konkreter Erfahrung zu allgemeinen Regeln und den Wechsel von ihrer authentischen in eine andere Perspektive geht.

*Dies gilt schon für den Einstieg ins Thema „Diskriminierung“ etwa mit der Bearbeitung der Frage „Wo habe ich Diskriminierung erlebt? – a) als Betroffene/r, b) als Beobachter*in und c) als Täter*in?“ in Einzelarbeit oder Partnerinterviews. Entsprechend hoch sind die Anforderungen an die Auswertung hinsichtlich der Einbeziehung möglichst aller Teilnehmenden in kurzen und wechselnden Abfrageformen, in denen Wiederholungen vermieden werden. Zugleich muss die Möglichkeit bestehen, Fragen, die einen Großteil der Gruppe interessieren, auch ausführlicher und gegebenenfalls auch kontrovers in der Runde zu diskutieren. Das Ergebnis lässt sich z. B. nach Füllen, nach Handlungsoptionen und/oder nach ausgelösten Gefühlen (Erniedrigung – Verletzung; Ohnmacht – Schwäche; Macht – Stärke...) clustern. Dabei sollten einzelne Personen nicht nur auf eine Perspektive festgelegt werden. Alle ernstgemeinten Aussagen sind zu dokumentieren und möglichst zu visualisieren – ebenso auch „Störungen“ (Provokationen, abwertende Kommentare, „Witze“ usw.), soweit sie für den Kontext relevanten authentischen Stoff zur (späteren) Bearbeitung liefern.*

Den Weg und seinen Beginn so zu gestalten, setzt Kenntnisse über die realen Lebenswelten der Jugendlichen ebenso voraus wie Arbeitsformen, die ihr authentisches Interesse und ihre Bereitschaft wecken, sich (ungeschützt und vor der Peergroup!) mit eigenen Ansichten, Erfahrungen und Wünschen in die Diskussion einzubringen. Gegebenenfalls muss zunächst der Wechsel vom schulischen Lernen zur politischen Bildung glaubwürdig erfahrbar gemacht werden – ohne damit Arbeitsdisziplin, Leistungsbereitschaft, Struktur und Umgangsformen aufzuheben. Gerade hier ist die enge Abstimmung und Zusammenarbeit mit institutionsinternen pädagogischen Fachkräften von wesentlicher Bedeutung.

Das Letztgenannte gilt auch für andere mögliche Ansatzpunkte und Lernwege, etwa beim Anknüpfen am Thema „Identität(en)“ und der individuellen Identitätsbildung als einer zentralen Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz. So kann die Vielfalt von individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Errungenschaften sowie die Vielfalt von gemeinschaftlichen Sozialisierungserfahrungen, Gruppenzugehörigkeiten und **Kulturen**³⁰ reflektiert werden, die das Selbst bzw. das Sein einer Person als Individuum und Gesellschaftswesen ausmachen. Diese im Sein und im So-Sein einer Person vereinte Vielfalt kann dann mit der Fremdwahrnehmung der Person durch andere und mit der Reduktion auf eine (stereotypisierte) Gruppenzugehörigkeit konfrontiert werden. Über die Fremdwahrnehmung und Reduzierung der Identität auf wenige Merkmale, die zum Teil nur in der Vorstellung des Gegenübers von Bedeutung oder auch nicht real sind, kann man zum Thema **Diskriminierung** und Ungleichheitsideologien kommen.

Die Verletzung des Gleichheitsgebots lässt sich dann dem Konzept der allgemeinen und unteilbaren Menschenrechte, der Menschenwürde und der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes gegenüberstellen. Von der **Diskriminierung** im Allgemeinen lässt sich aber auch zu Diskriminierungserfahrungen und verschiedenen Diskriminierungsformen bis hin zu **Einwanderungsfeindlichkeit**, zur **Islam- und**

³⁰ Kultur bedeutet hier durch Sozialisation erworbene gemeinschaftliche geistige Prägungen, also Normen- und Wertesysteme, Konventionen, „Codes“, Sinn- und Leitbilder, Verhaltensmuster usw. (vgl. „Kultur“ im Glossar).

Muslimfeindlichkeit, zum ethnozentrierten Kulturalismus sowie zum Rassismus und Antisemitismus überleiten. Da es bei GMF um ein Syndrom geht und politische Bildung auf exemplarisches Lernen abzielt, muss nicht jedes Diskriminierungsmuster eingehender behandelt werden. Schließlich lässt sich die Behandlung konkreter Diskriminierungsformen sowie ihrer Wechselwirkung mit ideologischen und politischen Strömungen wieder auf die jeweils eigene Identität und Lebenswelt der Teilnehmenden beziehen. Dieser Lernweg stellt jedoch insgesamt vergleichsweise hohe Anforderungen an die Lerngruppe – angefangen von der Reflexion eigener Identitäten bis hin zur Auseinandersetzung mit politischen Orientierungen, Strömungen und Ideologien. Die notwendigen reflexiven und kognitiven Kompetenzen können weder in der Alterskohorte der 14- bis 16-jährigen noch bei Schülerinnen und Schülern aller Schulformen allgemein vorausgesetzt werden.

Ein weiterer möglicher Ansatzpunkt kann die in den jugendlichen Peergroups populäre oder umstrittene Musik sein, wenn sie, wie Hip Hop oder Gangsta-Rap, Anlass zur Auseinandersetzung über diskriminierende und menschenfeindliche Stereotype, Verschwörungsmythen und Ungleichheitsideologien bieten. Im Gangsta-Rap gibt es etliche Beispiele für Codes, die mit antisemitischen Verschwörungsmythen zusammenhängen.³¹ Theoretisch sind Erkenntnisgewinne aus der Reflexion antisemitischer Stereotype in der Bildersprache von Clips und von Namensnennungen wie „Soros“ oder „Rothschild“, die als antisemitische Chiffren verwendet werden, möglich. Deutlich wird das, wenn die gleichen Muster ideologischer Konstruktionen in völkisch-rassistischen und islamistischen Verschwörungsmythen auftauchen. Zum Vorschein kommen diese Muster aber auch in Verschwörungsmythen „identitärer“ Rechtsnationalisten (Stichwort: „Der große Austausch“), die sich als nicht-antisemitische „Verteidiger des Abendlandes“ gegen „den Islam“ darstellen. Eine antisemitisch konnotierte Verschwörungsmentalität reicht auch in politische Strömungen, die sich selbst als „antiimperialistische Linke“ verorten. Dabei kann jeweils mit der Variante der angeblichen Weltverschwörung bzw. den Verächter*innen der freiheitlichen Demokratie begonnen werden, die eine Mehrheit der Teilnehmergruppe als gegen sich selbst gerichtet erkennen kann – um dann über die gemeinsame ideologische Grundkonstruktion des Verschwörungsmythos zur Reflexion der Variante zu kommen, die von den Teilnehmenden (überwiegend oder in Teilen) für glaubwürdig erachtet wird.

Eine gelingende Reflexion der ideologischen Grundmuster kann so an der eigenen Betroffenheit (als „Opfer“) anknüpfen, um zu einer kritischen Selbstreflexion der Teilnehmenden hinsichtlich eigener Empfänglichkeiten für – als irrational erkannte – Wahrnehmungen und Deutungen zu führen. Das Thema „Verschwörungsmythen“ ist allerdings durchaus anspruchsvoll: Da Verschwörungsmythen geschlossene, aber in sich schlüssige Welterklärungen anbieten, die in Verbindung mit einer Selbsterhöhung als „Wissende“ von eigener Verantwortung für mündiges Mitwirken entlasten, ist ihre Dekonstruktion kein leichtes Unterfangen. Außerdem bedeutet die nachvollziehbare und nachvollzogene Dekonstruktion eines konkreten Verschwörungsmythos noch lange nicht, dass damit das Grundmuster verstanden und als irrational erkannt wird. Insofern bedarf die Auseinandersetzung mit diesem Thema einer eigenen

³¹ Siehe beispielsweise <http://www.bpb.de/apuz/265108/antisemitismus-im-deutschen-rap?p=all> [Abruf 2019-12-17].

systematischen und kleinschrittigen didaktischen Vorbereitung, eines relativ großen methodischen Repertoires und genügend Zeit. Inwieweit Erklär-Videos, wie sie das JFDA produziert hat,³² den Zeitbedarf verringern, muss eine weitergehende Erprobung noch erweisen.

Wer mit dem Thema Gangsta-Rap als lebensweltlichem Bezug ansetzt, muss, um glaubwürdig zu sein, auch dieser Bezugnahme ausreichenden Raum geben. Der Exkurs zum Thema „**Verschwörungsmithen**“ sollte wieder auf den Ausgangspunkt Gangsta-Rap zurückkommen. Insofern eignet sich solch eine Schrittfolge nicht für Kurzformate.

Besonders herausfordernd ist die Konfrontation der Teilnehmenden mit Formen der Demokratie- und Menschenfeindlichkeit sowie mit der Irrationalität von ideologischen Mustern, denen sie selbst zuneigen und/oder deren „Normalität“ sie im Verlauf ihrer bisherigen Sozialisation verinnerlicht haben. Denn die durch diese Konfrontation angestoßene Selbsterkenntnis stellt potenziell auch Identitäten und Lebensgeschichten zumindest teilweise in Frage. Eine solche von außen an die Teilnehmenden herangetragene Konfrontation ist ein Vorwurf, der „ans Eingemachte“ geht. Entsprechende Fragestellungen werden, auch wenn sie anders gemeint sind und anders formuliert wurden, oft, aufgrund eines falschen Bewusstseins Fehlwahrnehmungen der Wirklichkeit zu erliegen, als Unterstellungen gehört.³³ So verstanden wird der empfundene Vorwurf zur moralischen Vorhaltung, zur Bezeichnung, „falsch“ und „schlecht“ zu denken, weil man (sittlich) „falsch“ und „minderwertig“ sei. Wenn aber die Frage nach verinnerlichteten Mustern als Abwertung der Angesprochenen im Verhältnis zu den Fragenden (Lehrenden), als herablassende Ermahnung zur Besserung und/oder als Ausdruck moralischer Selbsterhöhung der Fragenden (Lehrenden) verstanden wird, sinkt die Bereitschaft, sich dieser Frage zu stellen. Insofern laufen Veranstaltungstitel, die ein „Gegen“ thematisieren, Gefahr, eher Widerstände und Abwehrreaktionen als Offenheit zur Selbstreflexion zu erzeugen. Daher ist das Projekt „Augen auf!“³⁴ dazu übergegangen, konkrete Bildungsformate (Workshops, Lernwerkstätten usw.) mit positiven Titeln zu überschreiben und das „Für“ in den Mittelpunkt der inhaltlichen Themenwahl zu stellen: das Engagement FÜR die freiheitliche Demokratie, FÜR Vielfalt und FÜR Menschenrechte sowie FÜR die Grundwerte eines aufgeklärten Humanismus.

Aber auch bei einer positiven Ausrichtung und Betitelung von Bildungsformaten muss thematisiert werden, was die freiheitliche Demokratie einer offenen und pluralistischen Bürgergesellschaft sowie deren normative Grundlagen gefährdet, angreift und beschädigt. **Diskriminierung**, **Ungleichheits-Ideologien**, **Verschwörungsmithen** und Hasskriminalität sind auch in diesen Formaten kritisch zu hinterfragen. Allerdings mit einem Fokus auf

³² Siehe Projektwebsite <https://jfda.de/projekte/augen-auf/> [Abruf 2019-06-24].

³³ Mit der Infragestellung verinnerlichter Wahrnehmungs- und Deutungsmuster kann der Vorwurf im Raum stehen, sich aufgrund selbstverschuldeten Unvermögens des eigenen Verstandes nicht selbständig zu bedienen und sich aus Missgunst, Ignoranz, Feigheit, Nachlässigkeit und/oder geistig-moralischer Trägheit vorurteilsgesteuerten Sinnestäuschungen zu ergeben.

³⁴ Auch der Untertitel des Projekts „*Augen auf!*“ – „*Rassismus und Einwanderungsfeindlichkeit entgegentreten*“ – erscheint im Rückblick unvoreilhaft, weil er das Projekt „gegen“ etwas aufstellt und mit dem Reizwort „**Rassismus**“ verbindet, das in einem Projekttitle als Begriff nicht näher erläutert werden kann. Bei der Arbeit mit Zielgruppen aus tendenziell demokratiedistanzierten Milieus kann dieser Projekttitle, wenn er als moralischer Vorwurf oder voreingenommener Appell gehört wird, zu unnötigen Widerständen in der Einstiegsphase führen.

dem zu Verteidigungswürdigen. Solche Lernwege können mit der Frage beginnen, was für die Teilnehmer*innen (warum) wichtige Werte und Normen sind – und was das mit der freiheitlichen Demokratie zu tun hat. Sie können auch an der Frage ansetzen, auf welche freiheitlichen und demokratischen, menschenrechtlichen und rechtsstaatlichen Errungenschaften sie stolz sein können, wenn sie sie nicht nur genießen, sondern auch zu ihrer Bewahrung, Verankerung und Verwirklichung im eigenen Wirkungskreis beitragen.

Erfahrung des Projektes „Augen auf!“

Im Juni/Juli 2017 führte das Projekt „Augen auf!“ in enger Abstimmung mit der Klassenlehrerin und der Ethiklehrerin mit den Schülerinnen und Schülern einer 9. Klasse einer Integrierten Sekundarschule in Berlin-Zehlendorf eine Reihe von vier Workshops durch. Thematisiert wurden „Heimat und Normen des Zusammenlebens in Deutschland“, „Rechte und Freiheiten 1790 im Vergleich zu 2017“, „Menschenrechte und ihre Geschichte“, „Wer ist Deutsche/r?“ und „Menschenrechte im internationalen Vergleich“ und diese in Gruppendiskussionen und Übungen bearbeitet. Zum Ende der Workshop-Reihe filmten die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Smartphones Interviews, die sie auf der Straße, in der Schule und mit Familienangehörigen führten. Die Interviewten äußerten sich jeweils zu der Frage: Worauf sind Sie stolz und wofür schämen Sie sich, wenn Sie an Deutschland denken? Schließlich nahmen die Schülerinnen und Schüler zu der Frage selbst Stellung und erklärten, wofür sie sich einsetzen würden, um stolz auf Deutschland sein zu können. Das von den Schülerinnen und Schülern erarbeitete Video-Material wurde zu einem Kurzfilm verarbeitet.³⁵

Inhaltlich kann dabei an der Reflexion von Lebensentwürfen, an persönlichen Zukunftsvisionen oder an den Zielen der Jugendlichen angesetzt werden. Wenn den persönlichen Zukunftsvisionen und Zielen dann die gesellschaftlichen Voraussetzungen zu ihrer Verwirklichung gegenübergestellt werden, lassen sich daraus gesellschaftspolitische Leitziele entwickeln, die wiederum mit den Grundwerten und Normen der freiheitlichen Demokratie in Zusammenhang zu bringen sind. Darauf aufbauend kann eine Auseinandersetzung mit dem, was diesen Zielen entgegensteht (GMF, Diskriminierung, Ungleichheits- und Hassideologien, autoritäre Bestrebungen usw.) zur Formulierung eigener Forderungen und Botschaften der Jugendlichen führen.

Möglich ist auch eine an Normen und Regeln anknüpfende Schrittfolge, auf die sich die Teilnehmenden für das alltägliche Zusammenleben in ihrer Institution (Schule, Jugendeinrichtung usw.) als relevant und konsensfähig einigen, um diese Normen und Regeln zu menschenrechtlichen und demokratischen Errungenschaften – etwa am Beispiel der Kinderrechte – in Beziehung zu setzen und zu reflektieren. Anstelle von Regeln und Normen können auch die Vielfalt familiärer Kulturen oder das Leben in einer pluralistischen

³⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=nxeMk9brqPU> und/oder <https://jfda.de/projekte/augen-auf/> [Abruf 2020-01-10].

Einwanderungsgesellschaft³⁶ fokussiert werden. Alternativ kann an die Frage angeknüpft werden, was das Gefühl ausmacht, an seinem jeweiligen Wohnort und in dem Land, in dem man lebt, zuhause und/oder heimisch zu sein und/oder dazuzugehören. Auch bei diesem Ansatz geht es zentral um die Formulierung positiver eigener Leitbilder, Ziele und Forderungen, die mit der Verwirklichung tragender Werte und Normen der freiheitlichen Demokratie zusammenhängen und Bedeutung für das jeweils eigene Leben haben.

Wenn es die Voraussetzungen der konkreten Zielgruppe³⁷ nahelegen, können die Teilnehmenden auch als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren angesprochen werden. Beispielsweise können die Themenbereiche „Dimensionen, Formen, Funktion und (Wechsel-) Wirkungen von **Diskriminierung**“ oder „Muster, Funktionen und Erscheinungsformen von **Verschwörungsmythen**“ als auf die Zielgruppen der Teilnehmenden bezogenes Problem reflektiert werden, um dann über die Anforderungen an ihre kompetenzfördernde Rolle zur Reflexion eigener Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster sowie der jeweils eigenen Haltung der Teilnehmenden zu kommen. Über die Diskussion angemessener Ziele, fachlicher und/oder rechtlicher Standards sowie wirksamer Formen der Prävention und Intervention gegen **GMF**, **Verschwörungsmythen** und autoritäre Bestrebungen kann dann wiederum die Formulierung (konkretisierter, angemessener und realistischer) positiver Leitbilder, Ziele und Forderungen fokussiert werden. Thematischer Zugang, Einstieg und Fokus können also jeweils sehr unterschiedlich sein. Wichtig ist, dass die Teilnehmenden mit ihren lebensweltlichen Interessen und Bezügen „abgeholt“ werden und der Weg zu einer selbstreflexiven Arbeit an eigenen Haltungen geebnet wird, der möglichst von Beginn an die Ausrichtung auf positive Ergebnisse für die Teilnehmenden erfahrbar macht. Dabei sind die Besonderheiten der jeweiligen Zielgruppe zu beachten: also besondere Voraussetzungen der Altersgruppe,³⁸ des institutionellen,³⁹ regionalen und sozialräumlichen Kontextes sowie aktuelle Problemlagen. Entsprechend breit sollten Anbieter externer Bildungsmaßnahmen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Expertise und Methodenpalette aufgestellt sein.

4.1. Module, Ziele und Methoden

Ausgangspunkt des Projekts „Augen auf!“ war die Erprobung der Übertragung des Formats der „Lernwerkstatt“ auf die präventiv-pädagogische Arbeit gegen **Rassismus** u.a. Formen

³⁶ Die Vielfalt der Einwanderungsgesellschaft mit ihren produktiven Beiträgen zur gesellschaftlichen Entwicklung und mit ihren Chancen, aber auch mit ihren Problemen und Herausforderungen.

³⁷ Etwa bei einer „Schule OHNE Rassismus“-AG, einer politischen Jugendgruppe, Studierenden oder Auszubildenden.

³⁸ Das Projekt „Augen auf!“ arbeitete mit 14- bis 18-jährigen und jungen Erwachsenen sowie mit erwachsenen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, vor allem mit pädagogischen Fachkräften (Lehrer*innen, Sozialpädagog*innen, Jugend- und Schulsozialarbeiter*innen usw.).

³⁹ Schule (Schultyp), Jugendfreizeiteinrichtung, schulische Arbeitsgemeinschaften (z. B. Schule-OHNE-Rassismus-AG) und außerschulische Jugendgruppen; Gremien, Führungskräfte und Fachgruppen von Schulen und freien Trägern usw.

gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit vor dem Hintergrund der polarisierten Debatte zum Thema „Einwanderung“ bzw. „Flucht und Asyl“. Das in der Bildungsarbeit des JFDA gegen Antisemitismus entwickelte Format der „Lernwerkstatt“ verbindet die lern- bzw. kompetenzerwerbszielorientierte Informationsvermittlung der traditionellen politischen Bildungsarbeit mit kreativen Formen der Informationsverarbeitung. Durch die Erarbeitung von konkreten „Produkten“⁴⁰ werden die Teilnehmer*innen der Workshops zu schöpferisch tätigen „Botschafter*innen“ eigener Botschaften oder Stellungnahmen. Hauptzielgruppe der „Lernwerkstatt“ sind Jugendliche. Darüber hinaus richtete sich das Projekt „Augen auf!“ mit prozessbegleitenden Beratungen, Fortbildungen und Workshops – nicht zuletzt mit Blick auf die Überführung erfolgreicher Ansätze in Regelstrukturen – an pädagogische Fachkräfte, die regelmäßig und dauerhaft mit den Jugendlichen arbeiten sowie weitere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

4.1.1. Lernwerkstatt

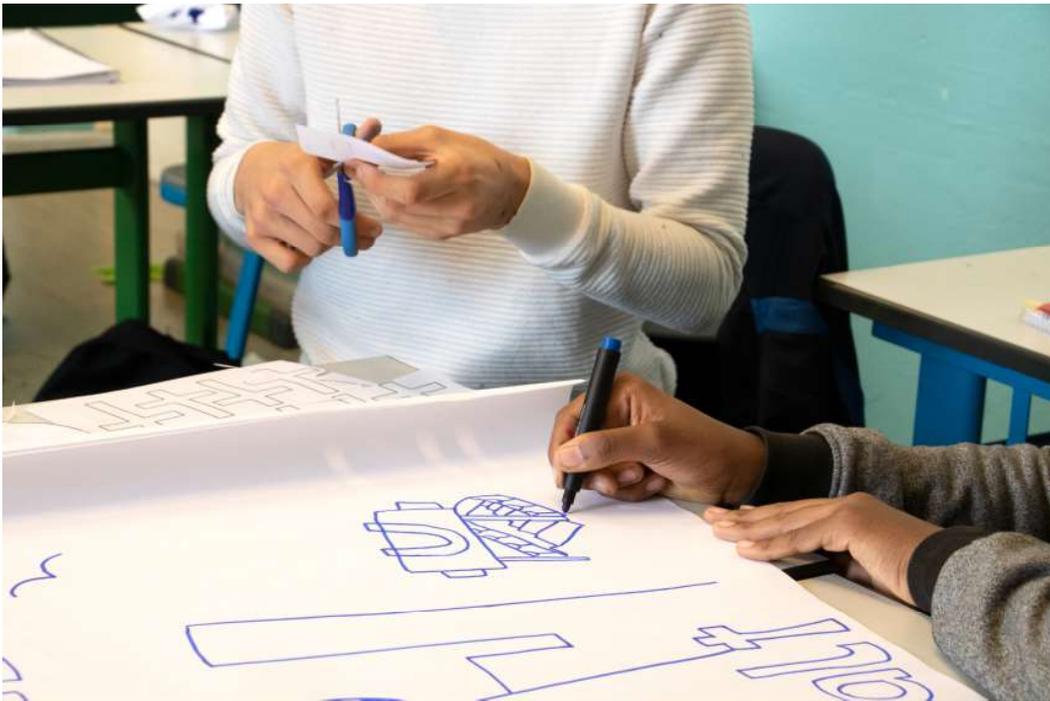
In der Praxis wurde früh deutlich, dass das Format der „Lernwerkstatt“ mit Blick auf die Wirkungstiefe und Nachhaltigkeit der Maßnahmen zeitlich, inhaltlich und methodisch flexibilisiert und erweitert werden muss. Denn komprimierte Bildungsmaßnahmen in Kurzzeitformaten bergen das Risiko, dass sich die Teilnehmenden drauf fokussieren, im Sinne eines prüfungsorientierten Wissenserwerbs „richtige Antworten“ zu geben bzw. „erwünschtes“ kognitives Wissen zu reproduzieren, statt sich mit den Themen des Workshops als Fragen an ihre persönliche Haltung auseinander zu setzen. Der Effekt einer bloßen Wiedergabe von (mutmaßlich) „erwünschtem“ kognitivem Wissen geht nicht nur an den Zielen und fachlichen Standards der politischen Bildung⁴¹ vorbei. Er konterkariert auch die Lernformen der eigenständigen Recherche und schöpferischen Informationsverarbeitung, die – als Elemente der kritisch-kommunikativen und konstruktivistischen Didaktik – nur in ergebnisoffenen Lernprozessen einen konsistenten Sinn ergeben.

Das Potenzial der „Lernwerkstatt“ als kreativer Lern- und Lehrmethode beruht also darauf, mit authentischen Erfahrungen, Wahrnehmungen, Deutungen, Einstellungen und Haltungen der Teilnehmenden in ergebnisoffenen Lernprozessen zu arbeiten. Zugleich können im Rahmen von Maßnahmen zur Demokratieförderung keine Arbeitsergebnisse als „Botschaften“ der Teilnehmenden veröffentlicht werden, die den Prinzipien und Normen der freiheitlichen demokratischen Grundordnung oder ihrer aufgeklärt-humanistischen Wertebasis substanziell zuwiderlaufen. Die Erarbeitung von Botschaften der Teilnehmenden kann somit keinem vollkommen ergebnisoffenen Prozess überlassen werden. Ebenso wenig können selbständig und kreativ erarbeitete authentische „Botschaften“ der Teilnehmenden,

⁴⁰ Ursprünglich erstellten die Schülerinnen und Schüler vor allem Collagen, Zeichnungen und Texte, die vom Projektteam zu Plakaten weiterverarbeitet wurden. Im Projekt „Augen auf!“ kam insbesondere die Erstellung von Video-Material hinzu, aus dem das Projekt Kurzfilme produzierte.

⁴¹ Wie schon ausgeführt, beinhaltet der „Beutelsbacher Konsens“ u. a. das Verbot, die Lernenden im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern (Überwältigungsverbot). Auch gebietet er den Lehrenden, in der Gesellschaft politisch Kontroverses im Unterricht kontrovers darzustellen (Kontroversitätsgebot).

die mit Werten der freiheitlichen Demokratie oder geltendem Recht kollidieren, von den Lehrenden als „falsch“ oder „verboten“ markiert und „gelöscht“ oder „korrigiert“ werden. Nach Maßgabe anerkannter fachlicher Standards sind verfassungsfeindliche und rechtswidrige Aussagen vielmehr zum Gegenstand einer transparenten Kontroverse zu machen und gegebenenfalls als solche zu dokumentieren – nicht aber als „Botschaft“ der Teilnehmenden in Form von Plakaten, Video-Clips, Liedern oder Poetryslam-Texten.



Daher sollten Lehrende die Rahmung und Ausrichtung von ergebnisoffenen Lernprozessen jeweils auf die konkrete Lerngruppe beziehen und so konzipieren, dass „problematische“ authentische Äußerungen zum Gegenstand des gemeinschaftlichen Lernens gemacht und entsprechend bearbeitet werden können. Diese Anforderungen lassen unflexible Kurzzeitformate und methodenfixierte Ablaufpläne schnell an Grenzen stoßen, weshalb es hierfür eines umfangreichen methodischen Repertoires und passgenauer Formate für die jeweilige Zielgruppe bedarf.

Wie auch in anderen Formaten der Demokratieförderung ergab die Erprobung der „Lernwerkstatt“, dass der negative Zugang („GEGEN Rassismus“), einerseits vermeidbare Widerstände erzeugen, andererseits eine selbstentlastende Entfremdung der Auseinandersetzung auf „die“ („Rechten“) bewirken kann. Daher wurde ein positiver Zugang – FÜR Menschenrechte, Vielfalt und freiheitliche Demokratie – entwickelt, der sich ebenso wie die Ausweitung der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften, die dauerhaft und regelmäßig mit den Jugendlichen arbeiten, bewährt hat. Hieraus resultiert eine zunehmend prozessorientierte Herangehensweise, welche die gesamte Einrichtung systemisch in den Blick nimmt.

In Abwandlung des ursprünglichen Formats der „Lernwerkstatt“ setzte das Projekt „Augen auf!“ aufgrund seiner Praxiserfahrung zunehmend die kreative Informationsverarbeitung möglichst von Beginn an ein. Gerade der kreative Einsatz von Smartphones und Tablets als Kameras knüpft an die lebensweltlichen Interessen und Kompetenzen von Jugendlichen an und trägt zur Motivation für den gemeinschaftlichen und selbstorganisierten Kompetenzerwerb bei. Auch im Sinne der Methodenvielfalt scheint es hilfreich, die üblichen Methoden der politischen Bildung⁴² um verschiedene Formen der selbständigen Recherche und kreativen Informationsverarbeitung zu ergänzen. Zu diesem Zweck können mobile elektronische Endgeräte sowohl zur Dokumentation von Arbeitsergebnissen als auch zur Recherche im Internet und für die Durchführung von Interviews genutzt werden. Dabei sollten die Arbeitsschritte klar und transparent strukturiert und die Arbeitsaufträge realistisch (für die Teilnehmenden erfüllbar), eindeutig und verständlich formuliert werden. Nämlich um zu gewährleisten, dass der selbständige Gebrauch der eigenen Verstandeskkräfte zur Klärung definierter offener Fragen anhand vernünftiger und nachvollziehbarer Kriterien mittels eigener Nachforschung, Untersuchung und Prüfung als erfolgreicher Weg zu neuen Erkenntnissen und Einsichten erfahren werden kann.



Der Nutzen so gewonnener Informationen und Überzeugungen für die eigene individuelle Fähigkeit zur Beteiligung an der ergebnisorientierten Gestaltung dieser Verständigungsprozesse sollte in der gemeinsamen Auswertung explizit gemacht und wertgeschätzt werden.

⁴² Gemeint sind unter anderem durch Visualisierungen oder Präsentationsprogramme unterstützte Impulsreferate, die Arbeit mit Erklär- und Lehrfilmen, visualisierten Abfragen, moderierten offenen Rundgespräche und Diskussionen im Plenum, Fallberatungen, Diskussionen in Klein- und „Murmelgruppen“, Partnerinterviews und andere Übungs-Formate wie Assoziationsübungen oder soziometrische Aufstellungen, Exkursionen usw.

Um Enttäuschungen und einem unverhältnismäßigen Erfolgsdruck vorzubeugen, sollte von Anfang an transparent gemacht werden, dass nicht jedes Zwischenergebnis, nicht jedes Produkt einer Recherche oder eines Arbeitsschritts sichtbar in das Endergebnis der „Lernwerkstatt“ einfließen wird, sondern zum Arbeitsprozess gehört, der ein gemeinsames Endprodukt ermöglicht.

Des Weiteren ist auf die Einhaltung der rechtlichen Bestimmungen hinsichtlich des Rechts am eigenen Bild, der Zustimmung zur Nutzung von Bildern und Interviews der jeweils Betroffenen (bzw. ihrer Erziehungsberechtigten), der Nutzungsrechte urheberrechtlich geschützter Werke usw. zu achten. Transparenz sollte auch mit Blick auf das beabsichtigte „Endprodukt“ der Lernwerkstatt, auf die darauf bezogenen Abstimmungsprozesse (Freigaben durch die Institution und/oder deren übergeordnete Verwaltung, durch die Zuwendungsgeber usw.) sowie auf die Rolle und die Dienstleistung der externen Bildungsteams hergestellt werden.

Die Teilnehmenden sollten also altersangemessen darüber in Kenntnis gesetzt sein, mit welchen Zielen, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen ihre eigenständige und kreative Mitwirkung an der Veranstaltung verbunden sind. Gegebenenfalls kann dies zugleich dazu genutzt werden, Gesetze des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates als Schutz eigener Rechte und Freiheiten gegen willkürliche Eingriffe zu reflektieren, die auch allen anderen zustehen. So können die rechtliche Gewährleistung der eigenen Freiheit und deren Begrenzung zur Gewährleistung der Freiheit anderer durch gesetzliche Regeln als zwei Seiten derselben Medaille erkennbar werden. Insofern ließe sich schon die Reflexion der Voraussetzungen und des Rahmens der Bildungsmaßnahme als Ausgangspunkt einer Diskussion über individuelle Rechte und Freiheiten und den Sinn rechtlicher Normen für das Zusammenleben in menschlichen Gemeinschaften gestalten.

4.1.2. Kennenlernen/Einführung

Am Anfang jeder Bildungsmaßnahme steht das gegenseitige Kennenlernen. Im Idealfall sollte der Auftragsklärung mit der auftraggebenden Institution (z. B. Schul- oder Einrichtungsleitung oder pädagogische Fachkräfte) eine Hospitation der externen politischen Bildner*innen bei der Teilnehmendengruppe im Regelbetrieb folgen. So beginnt das Kennenlernen mit dem externen Team bereits vor der eigentlichen Bildungsmaßnahme und das Team gewinnt erste Eindrücke von den lebensweltlichen Bezügen, Vorerfahrungen und Vorkenntnissen der konkreten Lerngruppe und ihrem sozialen System (Schule, Jugendeinrichtung, usw.). Zu Beginn der Lernwerkstatt, des Trainings, der Workshop-Reihe oder des Seminars ist dann zu klären, wer konkret mit welchem Auftrag und Hintergrund, unter welchen Bedingungen und mit welchem Ziel zusammenkommt.

Wenn es angemessen erscheint, können in diesem Rahmen gemeinsam die Regeln für den Umgang miteinander und für die Diskussion festgelegt werden. So die Teilnehmenden mehrheitlich über 16 Jahre alt sind, gehört hierzu auch die Klärung der gegenseitigen

Anrede.⁴³ In diesem Rahmen sollten die Teilnehmenden⁴⁴ möglichst auch formulieren, was sie mit der Veranstaltung bzw. ihrer Thematik verbinden, woran sie nach Abschluss deren Erfolg bemessen werden und was sie zu einem in ihrem Sinne erfolgreichen Verlauf beitragen wollen.

Um den Bezug zum Thema herzustellen, kann die Vorstellungsrunde auch mit der Frage nach der persönlich *wichtigsten Regel* für das Zusammenleben verbunden werden. Hier könnte die Frage nach der „*Goldenen Regel*“ oder nach dem „*höchsten Gebot*“ eingebracht werden,⁴⁵ aus der sich Anknüpfungsmöglichkeiten zu Regeln im familiären und im schulischen Zusammenleben, in Cliquen, in Vereinen, im Sport, im Straßenverkehr oder in einer Jugendfreizeiteinrichtung ergeben. Von dort aus können weitere Schritte zu den Themen „*Verletzung von Regeln – Diskriminierung*“, „*Formen von Diskriminierung*“, „*Menschenrechte*“, „*Was Menschenrechte und freiheitlich-demokratischer Rechtsstaat schützen*“ oder „*Wie Menschen- und Bürgerrechte, Rechtsstaat, Freiheit und Demokratie errungen wurden*“, führen.

Soll die Vorstellungsrunde hingegen zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema „*Identität(en)*“ oder „*Identitäten in kultureller Vielfalt*“ führen, könnten Vornamen thematisiert werden. Etwa mit der Frage, was den einzelnen Teilnehmenden die eigenen Vornamen bedeuten, ob sie Bedeutung und Herkunft der Namen kennen und diese den Eltern vor der Namensgebung bekannt waren. Dabei sollte – um der persönlichen Identität (als Frage eigener

⁴³ Die Jugendlichen werden als junge Menschen angesprochen, deren Menschenwürde, Menschen- und Bürgerrechte zu achten sind, und deren Kompetenzen zur verantwortlichen Mitgestaltung des bürgerschaftlichen Gemeinwesens zu fördern sind. Grundsätzlich sollten sie als zur Mündigkeit berufene Angehörige des bürgerschaftlichen Gemeinwesens behandelt werden, die das Recht auf altersgemäße Beteiligung an Entscheidungen über die Gestaltung ihrer Lebensumwelt (Schule, Quartier, Kommune) - und in den meisten Bundesländern ab 16 Jahren aktives Wahlrecht bei Kommunalwahlen - haben. Dazu gehört auch, über 16-jährige zunächst mit „Sie“ (in Verbindung mit deren Vornamen) anzureden und die Frage der Anrede transparent zu klären. Möchten die jungen Teilnehmenden mit „Du“ angesprochen werden, sollte das „Arbeits-Du“ auf Gegenseitigkeit angeboten werden, auch wenn die externen Bilder*innen zumeist weiterhin gesiezt werden. Bei der Anrede geht es nicht um einen Zwang zum vertraulichen Umgang, sondern darum, eine Haltung des Respekts auf Gegenseitigkeit und Augenhöhe zu zeigen, auf die man sich im weiteren Verlauf als Vereinbarung beziehen kann und welche die Teilnehmenden dazu einlädt, sich auf die Rolle einzulassen, in der sie angesprochen werden. Die praktizierten Formen des zwischenmenschlichen Umgangs sind nicht nur eine Frage der Glaubwürdigkeit der politischen Bildner*innen und der Bildungsmaßnahme, sondern auch Teil der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Thematik Aufklärung, Menschenwürde, Menschenrechte, Freiheit und Demokratie versus Diskriminierung und Ungleichheitsideologien. Diese inhaltliche Auseinandersetzung beginnt mit der Haltung, mit der sich alle Beteiligten begegnen und den dazu vereinbarten Regeln. Wenn bei Veranstaltungen mit unter 18-jährigen pädagogische Fachkräfte der Regeleinrichtung nicht dauerhaft anwesend sind, müssen die externen Fachkräfte ein polizeiliches Führungszeugnis ohne einschlägige Einträge vorweisen können.

⁴⁴ Gegebenenfalls auch die anwesenden pädagogischen Fachkräfte der Schule oder Jugendeinrichtung bzw. deren Vertreter*innen, mit denen und für die der Workshop durchgeführt wird.

⁴⁵ Der Talmud berichtet: Ein Nichtjude wollte zum Judentum übertreten, wenn ein Rabbi ihm in der Zeit, in der er auf einem Fuß stünde, die ganze Torah lehre. Rabbi Hillel der Ältere, antwortete: „*Füge deinem Nächsten nicht zu, was dir selbst zuwider ist. Das ist die ganze Torah. Der Rest ist Kommentar. Geh und lerne das!*“ Von Jesus Lehre berichten die Evangelien: „*Alles nun, was ihr wollt, das euch die Leute tun, das tut auch ihnen! Das ist das Gesetz [Torah] und die Propheten*“ (Mt 7,12; Lk 6,31). Ein halbes Jahrtausend vor Hillel und Jesus soll Konfuzius die vollkommene Tugend auf den Satz gebracht haben: „*Was du selbst nicht wünschst, tu nicht den anderen!*“ 650 Jahre nach Jesus soll der Nachfolger Mohammeds, Kalif Ali ibn Abi Talib, gesagt haben: „*Was du dir nicht zufügen lassen willst, lass auch dem anderen nicht zufügen.*“ Bei I. Kant lautet dann der *kategorische Imperativ*: „*Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte.*“ Diese gleichgerichteten Aussagen von Hillel, Jesus, Abi Talib und Kant leiten in die Thematik „Regeln, Rechte, Pflichten“ ein.

Entscheidungen) näher zu kommen – unter anderem weiter gefragt werden, ob sie die eigenen Namen mögen, ob sie abweichende Ruf- und Spitznamen bevorzugen oder nicht. Peinliche Befragungen, bei denen die Teilnehmenden zu Objekten einer fremdbestimmten Untersuchung geraten, sind dabei zu vermeiden. Denn es geht hier um eine Ermutigung zur selbstbestimmten Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst im Verhältnis zur Lebensumwelt und den menschlichen Gemeinschaften, denen man aufgrund der Herkunft oder eigener Entscheidung angehört oder verbunden ist. Dafür kann der jeweils eigene Name ein Ausgangspunkt sein.

Steht mehr Zeit zur Verfügung und soll schon die Hinführung zur übergeordneten Thematik der Veranstaltung für intensivere Reflexionen zur Frage nach „Identität(en)“ genutzt werden, kann die Vorstellung mit Partnerinterviews, im „Kugellager“⁴⁶ zu den entsprechenden Fragen oder mit der Übung „Lebensbaum“ (Beschreibung s. u.) erfolgen und mit einer Übung wie dem „Identitätsmolekül“ (Beschreibung s. u.) oder der „Identitätszwiebel“⁴⁷ vertieft werden. Wenn den Teilnehmenden dadurch bewusst wird, dass die persönliche Identität eine Schnittmenge aus verschiedenen selbst- und fremdbestimmten⁴⁸ Gruppenzugehörigkeiten ist, kann mit der Thematisierung der Verengung persönlicher Identität auf ein Merkmal oder wenige (zugeschriebene) Gruppenzugehörigkeiten zur Thematik „Vorurteile, Stereotype, **Diskriminierung**“ übergeleitet werden. Alternativ können auch persönliche Lebensentwürfe diskutiert und mit den Bedingungen zu ihrer Verwirklichung reflektiert, mit Fragen der sachwidrigen Unterscheidung und Ungleichbehandlung sowie dem Sinn des Diskriminierungsverbots⁴⁹ in Zusammenhang gebracht werden.

Übung: Mein Lebensbaum

Alle Teilnehmenden erhalten eine Kopie und füllen die Felder für sich selbst aus (5-10 min Einzelarbeit)

Der eigene Lebensbaum wird dann im Plenum wie folgt vorgestellt:

- *Welche drei Fragen waren für mich besonders wichtig?*
- *Was möchte ich der Gruppe gerne mitteilen?*
- *Was fand ich besonders interessant? Was war mir bisher noch nicht bewusst?*

*Alternativ kann nach der Einzelarbeit auch ein Partner*innen-Interview geführt werden, nach dem im Plenum die Antworten auf die drei Fragen von dem/der Partner*in vorgestellt werden.*

⁴⁶ Siehe <http://www.bpb.de/lernen/formate/methoden/62269/methodenkoffer-detailansicht?mid=68> [Abruf 2019-09-09].

⁴⁷ Vgl. http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Themen/Genderperspektiven/METHODEN-BOX_LF.pdf, S. 6 und *Lernen aus der Geschichte*, http://lernen-aus-der-geschichte.de/sites/default/files/book/attach/anleitung-identitaetszwiebel_o.pdf [Abruf 2019-07-25].

⁴⁸ Teilweise sind Zugehörigkeiten nur zugeschrieben, sie können sich durch permanente Fremdzuschreibungen aber auch zu einer Identität/Gruppenzugehörigkeit (der von der Zuschreibung Betroffenen) manifestieren.

⁴⁹ Vgl. Art. 1 und 3 GG sowie Art. 1, 20 und 21 EU-Grundrechtecharta.

Mein Lebensbaum

The worksheet is shaped like a tree with a trunk and branches. The trunk is at the bottom, and the branches spread out upwards. There are nine boxes, each containing a question or prompt, connected to the tree structure by green lines. The boxes are:

- 1. Eine Eigenschaft, die mich beschreibt:
- 2. Ich glaube an:
- 3. Eine Regel, die für mich wichtig ist:
- 4. Herkunft der Familie:
- 5. Zwei Bräuche, die mir (meiner Familie) wichtig sind:
- 6. Mein Geburtsort:
- 7. Wichtige Feiertage:
- 8. Ein Ort, an dem ich mich zu Hause fühle, ist:
- 9. Die Sprachen in meiner Familie sind:

At the top left, there is a box labeled "Name:". The tree has a simple trunk and some grass at the base.

Übung Identitätsmolekül

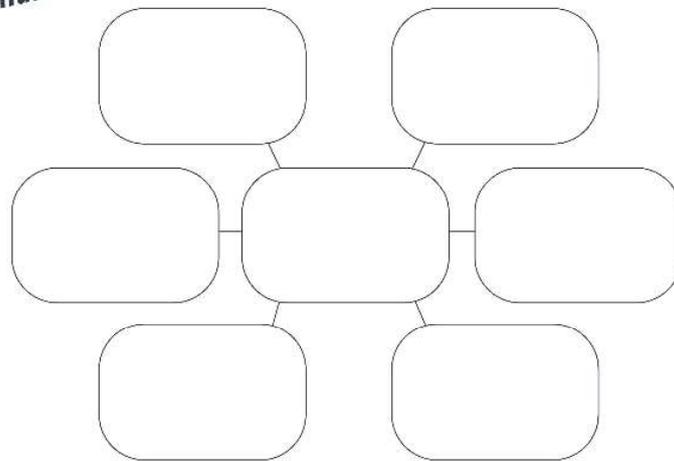
Für die Übung „Identitätsmolekül“ erhält jede/r Teilnehmer*in einen Blanco-Zettel mit den auszufüllenden Kästchen.

Die Teamer beginnen mit dem Ausfüllen am Besten an einem Whiteboard, so dass alle Teilnehmenden nachvollziehen können, wie das Identitätsmolekül beispielhaft ausgefüllt wird.

Identitäten sind nicht starr und können sich verändern.

Zur Methode „Identitätsmolekül“ vgl. auch: Büro Divers: <http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2014-Buero-divers.pdf>, [Abruf 2019-07-24], S. 10ff und SPI Forschung gGmbH Berlin, „Jeder ist anders“ – Raus aus der Schublade [Diversity-Training an Schulen], https://www.spi-research.eu/wp-content/uploads/2018/12/yMIND_Diversity_Training_SPI-Forschung.pdf [Abruf 2019-07-25], S. 19f.

Mein Identitätsmolekül



© JFDA | www.jfda.de | © Alina Schöberg

Zu den vielfältigen weiteren Möglichkeiten zur Gestaltung des „Einstiegs“ in eine „Lernwerkstatt“, einen Workshop oder ein Seminar zählt auch die Verbindung der Vorstellung mit der Frage nach eigenen Diskriminierungserfahrungen (als Betroffene*r, als Täter*in und als Zeuge/Zeugin). Die Vorstellungsrunde führt so zu einer Fall- und Materialsammlung, die (visualisiert) strukturiert oder geclustert zugleich die Frage nach einer gemeinsamen Definition von „Diskriminierung“ aufwirft. Mittels einer visualisierten Abfrage und/oder in Textarbeit können die rechtlichen Definitionen reflektiert⁵⁰ werden. Es kann aber auch der Begriff „Diskriminierung“⁵¹ in Abgrenzung zu „Mobbing“ oder „Konflikt“ näher erklärt werden sowie im Verhältnis zu Tatbeständen⁵², in denen sich Diskriminierung manifestieren kann. In diesem Zusammenhang ist dann auf die Merkmale bzw. (tatsächlichen, mutmaßlichen oder zugeschriebenen) Gruppenzugehörigkeiten einzugehen, auf die sich die **Diskriminierung** bezieht.

4.1.3. Diskriminierung

Wenn der zeitliche Rahmen und der inhaltliche Fokus der Veranstaltung es zulassen, sollte auf unterschiedliche Diskriminierungsformen, wie auf die individuelle, die institutionelle, die strukturelle, die symbolische und die sprachliche **Diskriminierung**, eingegangen werden.

⁵⁰ Anhand der Landesverfassung, des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland, der EU-Grundrechtcharta, der EU-Antidiskriminierungsrichtlinie 2000/43/EG, des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes usw.

⁵¹ Von (lat.) *discriminare*: trennen, absondern, unterscheiden, als gruppen-/merkmalsbezogene sachwidrige Unterscheidung und Ungleichbehandlung.

⁵² Beleidigung, Herabwürdigung, Belästigung, Schikane, Ausgrenzung usw.

Um die Diskriminierungsformen nicht nur kognitiv nachvollziehbar zu machen, bietet sich eine Übung wie „Step-by-Step“⁵³ an. Zur Illustration und Reflexion von Betroffenheit und zur Thematisierung von Klischees, Stereotypen, Vorurteilen und Wahrnehmungsmustern kann die Übung „Kreis der Gesellschaft“ / „Wer gehört dazu?“ dienen.

Übung: Der Kreis der Gesellschaft – Wer gehört dazu?

*Die Übung soll den Teilnehmer*innen ermöglichen, gemeinsam Zuschreibungen über gesellschaftliche Gruppen und Bevölkerungsteile aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive zu. Die eigene Haltung bezüglich Zuschreibungen und Bewertungen von Gruppen tritt dabei in den Hintergrund.*

Ziele: Reflexion der Stellung bestimmter Teile der Bevölkerung in der Gesellschaft und im gesamtgesellschaftlichen Diskurs

Wahrnehmung und Differenzierung von Zuschreibungen und Stereotype

Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge unter Zurückstellung eigener Haltungen, Einstellungen und Wertungen

Material: ein Seil (mind. 5,00 m Länge); großformatige Abbildungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen

Rahmenbedingungen: Raum mit ausreichender Fläche auf dem Boden zur Darstellung

Ablauf: Markierung eines großen Kreises auf dem Boden. Abbildungen (laminierte Bilder) verschiedener gesellschaftlicher Gruppen mit und ohne (im AGG benannten) Diskriminierungsmerkmalen werden an die Teilnehmer*innen verteilt.

- Den Teilnehmenden wird erklärt, dass der mit dem Seil dargestellte Kreis die Gesellschaft bzw. das Gemeinwesen der Bundesrepublik Deutschland symbolisieren soll.
- Aufgabe der Teilnehmenden ist es, zunächst einzeln, dann im Konsens der Teilnehmendengruppe die unterschiedlichen Gruppen aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive im Kreis zu platzieren. Eine besonders hohe Partizipation und Teilhabe in der Gesellschaft wird durch eine zentrale Platzierung dargestellt; soziale Randständigkeit und negative Zuschreibungen werden durch eine Platzierung an den Rändern bzw. auf dem Kreis oder außerhalb des Kreises dargestellt.
- Wichtig ist, den Teilnehmer*innen zu verdeutlichen, dass sie die Platzierung nicht nach persönlichem Empfinden oder eigener Bewertung, sondern danach vornehmen sollen, wie die dargestellten Gruppen aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive gesehen werden, bzw. welche Teilhabe- und Mitbestimmungschancen sie in der Gesellschaft haben. Ggf. sind die Kriterien hierfür zu thematisieren.
- Die Teilnehmenden werden ermutigt, den Prozess nach 10 Minuten im Konsens abzuschließen. Anschließend erfolgt die Auswertung in der Gruppe.

Auswertung: Im Plenum können z. B. folgende Fragen gemeinsam diskutiert werden:

- Was ist Ihnen/Euch schwergefallen, was war ganz klar und einfach?
- Wie bewerten Sie/bewertet Ihr das Gesamtergebnis? Gibt es Platzierungen und Zuschreibungen, die Sie/Euch überrascht haben?

⁵³ Zur Methode „Step-by-Step“/„Wie im richtigen Leben“/„Schritt nach vorn“ siehe z. B.: Mahlich, R.: *Intersektionale Methoden in der Antidiskriminierungspädagogik*, http://portal-intersektionalitaet.de/fileadmin/intersektionale_methoden_mahlich.pdf [Abruf 2019-07-27], S. 48ff.

- *Ist es Ihnen/Euch leicht gefallen, eigene Ansichten und Vorurteile außen vor zu lassen?*
- *Wenn Sie/Ihr die Darstellung im „Kreis der Gesellschaft“ betrachten/betrachtet, was sagt Ihnen/Euch das über Chancen (auch eigene!) zur Mitbestimmung und zur Teilhabe am Leben der Gesellschaft (Beruf und Arbeit, Sport und Kultur usw.)?*
- *Stimmt Ihre/Eure Sichtweise damit überein, wie Menschen und Gruppen in unserer Gesellschaft im Allgemeinen gesehen und eingeordnet werden? Was sehen Sie/seht Ihr anders? Und warum?*



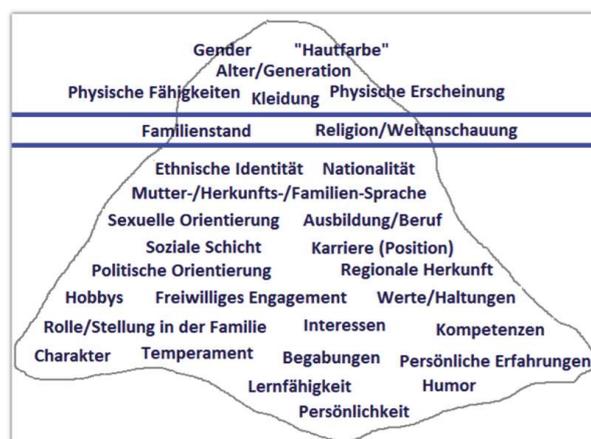
Eine zentrale Voraussetzung für eine gelingende Reflexion eigener Betroffenheit von **Diskriminierung** als Grundlage für einen Perspektivwechsel, der eigene Diskriminierungsmuster thematisiert und in Frage stellt, ist, dass sich die Teilnehmenden tatsächlich als diskriminiert erlebt haben. Hierzu gehört einerseits die lebensweltliche Erfahrung, sich aufgrund eines einzelnen Merkmals und damit verbundener Fremdzuschreibungen als sachwidrig von anderen unterschieden, ausgegrenzt, benachteiligt, eingeschränkt, bedrängt, belästigt, beleidigt oder entwürdigt und dabei ohnmächtig erlebt zu haben. Zum anderen gehört dazu eine Selbstreflexion als Angehörige*r einer diskriminierten Gruppe – also die Fähigkeit, die Stellung der Gruppe(n), denen man zugeordnet wird, in der Gesellschaft einschätzen zu können. Das gilt aber keinesfalls für alle jugendlichen Angehörigen ethnischer oder religiöser Minderheiten mit Migrationshintergrund, die sich teilweise in ihrer unmittelbaren lebensweltlichen Umgebung (Kiez, Quartier oder Ortsteil) mit ihrer fremd- und selbstzugeordneten Gruppen- oder Milieuzugehörigkeit als Mehrheit oder dominant erleben. Auch Angehörige sozial randständiger Milieus aus alteingesessenen ethnisch-deutschen Familien ohne Migrationshintergrund können sich lokal (etwa in strukturschwachen ländlichen Räumen und Kleinstädten) als einer dominanten Mehrheit zugehörig erleben, die sich zwar

kollektiv gegenüber „Anderen“ („den Wessis“, „den Großstädtern“, „den Besserverdienenden“) benachteiligt sieht, aber keine Ohnmacht oder Hilflosigkeit aufgrund individueller **Diskriminierung** durch Angehörige privilegierter Gruppen im lebensweltlichen Alltag erfährt.

Zugespitzt ließe sich formulieren, dass die fortschreitende sozialräumliche Manifestation sozialer Segregation gewaltaffinen jungen Machos aus bildungsbenachteiligten Milieus in ihrer lebensweltlichen Umwelt unmittelbare Dominanzerfahrungen ermöglicht. Nämlich bis in die institutionellen „Inseln“ des bürgerschaftlichen Gemeinwesens und seines freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates, in denen die – in der Gesamtgesellschaft vorherrschende zumeist bildungsbürgerlich geprägte soziale und politische „Mitte“ – alltäglich mehr oder minder erfolgreich um den Erhalt ihrer soziokulturellen und politischen Vorherrschaft kämpft. Das Erleben eigener **Diskriminierung** sowie diskriminierender Wahrnehmungsmuster stellt sich für junge Menschen in diesen sozialen Zusammenhängen so multidimensional und komplex dar, dass deren bewusste Reflexion kompliziert ist.

Eine kurzzeitige didaktische Intervention durch externe Bilder*innen löst lebensweltlich erfolgreiche Muster der Dominanzausübung so wenig auf wie die prekäre „Normalität“ einer (ethnisch oder/und religiös-weltanschaulich überformten) Selbstsegregation. Mehr als ein erstes Aufbrechen solcher Muster ist in einer halbstündigen Übung und selbst in einem ganzen Workshop kaum zu erreichen. Eine kurzzeitdidaktische Maßnahme kann aber Einstiege in eine längerfristige Kompetenzentwicklung im Rahmen schulischer Bildungs- und Jugendarbeit öffnen und so die Handlungsspielräume für die pädagogischen Fachkräfte der Regelinstitutionen erweitern. Insofern kann die Reflexion diskriminierender Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster zur Veränderung des Settings im sozialen System von Regeleinrichtungen beitragen. Zur Reflexion der Realität und Funktionsweise von Wahrnehmungsmustern, Stereotypen und Vorurteilen eignen sich z. B. das „Eisberg“-Modell, das „Wahrnehmungsrads“ oder Übungen wie „Alte Frau/Junge Frau“⁵⁴ und „Mann/Maus“⁵⁵.

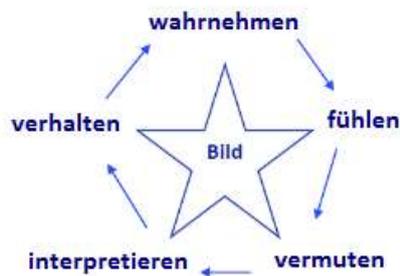
Der „Eisberg“ / „Die Person – und was man von ihr sieht“



⁵⁴ Siehe: <https://www.sehtestbilder.de/optische-taeuschungen-illusionen/illusion-alte-oder-junge-frau-sehtest.php> [Abruf 2019-07-27].

⁵⁵ Siehe: <https://www.baustein.dgb-bwt.de/PDF/C1-BilderImKopf.pdf> [Abruf 2019-07-27].

Das Wahrnehmungsrad



Das Bild von dem, was wir sehen, entsteht hinter den Augen im Kopf!

Wichtig ist bei der Auswertung, nicht nur die jeweils eigene Betroffenheit von diskriminierender Fremdwahrnehmung, sondern auch die Funktion und den Nutzen von Vorurteilen (Reaktionsgeschwindigkeit bei der Einordnung und der Einschätzung von Gefahren, Sparen von Energie usw.) zu reflektieren. Dann sind jedoch auch die Einschränkungen für die Verwirklichung eigener Ziele und Absichten zu thematisieren, welche ein durch Vorurteile verengter und getrübler Blick oder gar die Unterwerfung unter eigene Vorurteile mit sich bringen.

Wenn es darum geht, einen oberflächlichen Eindruck davon zu gewinnen, wie sich **Diskriminierung** bzw. Ausgrenzung aus verschiedenen Perspektiven (Ausgegrenzte, Ausgrenzende, Beobachter) anfühlt und ggf. in diesem Sinne Empathie zu ermöglichen, kann neben der beschriebenen Übung „Step-by-Step“ auch die Übung „Die Gruppe“/„Bezwinge den Kreis“ genutzt werden.

Übung: „Die Gruppe“⁵⁶

Ablauf: Die Teilnehmende melden sich für verschiedene Rollen: (1) Zwei Beobachter; (2) Zwei Freiwillige; (3) alle restlichen Teilnehmenden bilden eine Gruppe.

Die Workshop-Leitung bittet die Freiwilligen kurz den Raum zu verlassen. Den im Raum verbliebenen Teilnehmenden wird erklärt, dass das Ziel jeder Gruppe darin besteht, zu verhindern, dass die freiwillige Person in ihre Gruppe einbezogen wird. Sie sind eine geschlossene Gruppe, die sich über ein selbsterdachtes Thema (bspw. eine anstehende Feier) nett unterhalten. Von außen kommende Personen sollen darauf keinen Einfluss nehmen dürfen oder Teil der Gruppe werden. Um ihr Ziel zu erreichen, sollen die Gruppenmitglieder alle erdenklichen verbalen und nonverbalen Mittel einsetzen. Dabei sollen sie allerdings nicht körperlich gegen die auszuschließenden Personen vorgehen. Den Freiwilligen draußen wird erklärt, dass ihr Ziel darin bestünde, sich mit verschiedenen Mitteln in ihre Gruppe zu integrieren.

Ziele: Reflexion eigener Verhaltensweisen und Erkennen von Integrationspotential

Rahmenbedingungen: Großer Raum, ausreichend Fläche, ca. 45 Minuten Zeit

Die Freiwilligen kommen zurück in den Raum und alle Teilnehmenden haben 3 bis 5 min Zeit, ihr Ziel zu erreichen.

⁵⁶ Siehe auch: Nürnberger Menschenrechtszentrum, „Diskriminierung trifft uns alle!“, <http://www.diskriminierung.menschenrechte.org/wp-content/uploads/2012/05/Diskriminierung-handreichung-online.pdf> und <http://www.diskriminierung.menschenrechte.org/wp-content/uploads/2010/09/Bezwinge-den-Kreis.pdf> [Abruf 2019-07-25].

Auswertung: Im Plenum können im Anschluss folgende Fragen gemeinsam diskutiert werden:

- Was haben die Beobachter beobachtet (Aktionen, Reaktionen, Phasen...)?
- Wie habt Ihr (die Freiwilligen) Euch gefühlt, als Ihr von der Gruppe ausgeschlossen wurdet?
- Wie stark habt Ihr Euch um eine Integration in die Gruppe bemüht? Hat die Bemühung zugenommen oder abgenommen? Welche Mittel habt Ihr eingesetzt?
- Wie war das Gefühl (der Mitglieder der „Gruppe“), jemanden auszuschließen?
- Welche verbalen und nonverbalen Signale wurden eingesetzt, um die Freiwilligen von der Gruppe fern zu halten?
- Ist Euch irgendetwas an Eurem eigenen Verhalten aufgefallen?
- Hat Euch das Verhalten der „Newcomer“ überrascht?
- Wie könnte man sich verhalten, um eher in die Gruppe einbezogen als ausgeschlossen zu werden?

Hierbei geht es nicht um eine nur moralische Wertung („*Diskriminierung* fühlt sich für Betroffene nicht gut an“). Vor allem geht es darum, Praktiken, Methoden und Dynamiken der Ausgrenzung sowie der Reaktion darauf bzw. von (gelingenden und verhinderten) Integrationsversuchen – also auch Wirkungen und Wechselwirkungen – zu reflektieren. In einer offeneren Form können auch exemplarische Situationen in einem Rollenspiel durchgespielt werden, wobei die Rolle der diskriminierenden, der diskriminierten und der beobachtenden Person nacheinander gewechselt werden können.

Je nachdem, wie komplex die Rollenspiele gestaltet werden, ermöglichen sie die Reflexion der Mehrdimensionalität von *Diskriminierung* und die Wechselwirkung zwischen verschiedenen Diskriminierungsmustern in situativen Zusammenhängen. Rassistische oder ethnozentriert-kulturalistische *Diskriminierung* kann beispielsweise mit sexistischem, mit religiös-weltanschaulichem oder auch mit sozialem Chauvinismus „gekontert“ und mit möglichen Eskalationsdynamiken durchgespielt und reflektiert werden. Solche Rollenspiele können auch als paradoxe Interventionen mit dem Auftrag angeleitet werden, eine Situation so weit wie möglich (unterhalb des Ausbruches körperlicher Gewalt) zu eskalieren – um dann in der Reflexion zu untersuchen, welche entscheidenden Momente, „Weichenstellungen“ und „Stellschrauben“ im Verlauf erkennbar waren, durch die eine andere Entwicklung der Situation möglich geworden wäre. Damit solche Übungsformate so angewendet werden können, dass den Teilnehmenden für sich und ihre Handlungsfähigkeit nutzbringende Eindrücke, Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglichen, müssen sie angemessen eingeführt und ausgewertet werden, was in der Regel mindestens einen Tagesworkshop erfordert.

Zur Auseinandersetzung mit der Frage „Was tun?“ sind sowohl eine Reflexion bestehender rechtlicher Grundlagen zum Schutz vor *Diskriminierung* als auch ein Überblick über erprobte und laufende Maßnahmen und Mittel des Diskriminierungsschutzes notwendig. Beides kann in Form von visualisierten Impulsreferaten, Textarbeit oder Eigenrecherche (von der Internetrecherche bis zu Exkursionen oder Interviews mit Expertinnen und Experten) ermöglicht werden. Auf dieser Grundlage können eigene Forderungen, Initiativen oder „Botschaften“ der Teilnehmenden erarbeitet und illustriert werden, wofür sich die Arbeit in Kleingruppen anbietet.

4.1.4. Einwanderungsfeindlichkeit, ethnozentrierter Kulturalismus und Rassismus

Nimmt bei der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Erscheinungsformen von **Diskriminierung**, mit Stereotypen und dichotomen „Wir-vs.-Die“-Mustern das Thema „Flucht, Migration und Integration“ einen größeren Raum ein, kann es helfen, die Normalität von Migration und ethnisch-kultureller Vielfalt in Mitteleuropa ebenso wie die mit ihr verbundenen Probleme und Konfliktpotenziale in den Blick zu nehmen.

Mit einem Zeitansatz von etwa 20 bis 30 Minuten lässt sich dies z. B. in einer Präsentation über Migrationsgeschichte(n) – möglichst mit lokalem Bezug – darstellen. Etwa *die historischen Migrations-„Wellen“ in Berlin und Brandenburg* von der deutschen Ostkolonisation oder von der Ansiedelung der hugenottischen Réfugiés und böhmisch-mährischer Protestantinnen und Protestanten bis zur Anwerbung von „Gastarbeitern“ (nach West-Berlin) und „Vertragsarbeitern“ (in die DDR), der Zuwanderung von Spätausgesiedelten sowie Flüchtlingen aus dem im Bürgerkrieg zerfallenen Jugoslawien. Dabei kann jeweils auch „Typisches“ angesprochen werden, das von den Eingewanderten in die lokale (Berliner/Brandenburgische) Kultur eingebracht wurde.

17. Jahrhundert: Hugenotten – Boulette (boulette), blümerant (bleu mourant)

18. Jahrhundert: Böhmen – Knödel (knedlik)

19. Jahrhundert: Juden (Aschkenasim) – Jargon: Schlamassel, Chuzpe

1920er Jahre: Russen – z. B. Tatjana Gsovsky Ballett

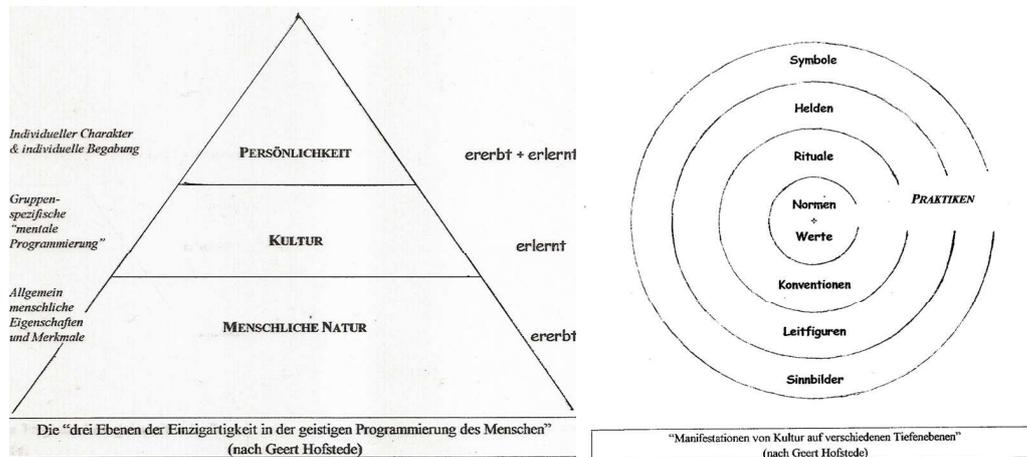
1960er Jahre (Berlin-West): Türken – Döner

1980er Jahre (Berlin-Ost): Vietnamesen – Bun Bo Hu

Steht mehr Zeit zur Verfügung, können entsprechende Informationen auch im Rahmen von Exkursionen und/oder Feldrecherchen von „Reporter-Teams“ der Workshop-Teilnehmer*innen gewonnen werden, etwa um Berlin als „Stadt der Vielfalt“ außerhalb des eigenen Quartiers zu entdecken. Dabei sind auch Erfahrungen von Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund mit der Aufnahmegesellschaft im Allgemeinen sowie mit gegen sie gerichteten Formen von **Diskriminierung**, aber auch von gelingendem Zusammenleben in Vielfalt zu erfragen und zu dokumentieren.

Eine vertiefte Diskussion über „kulturelle Vielfalt“ verlangt wiederum nach einem gemeinsamen Begriff von „**Kultur**“. Hierzu kann die Thematisierung der kulturellen Prägung durch Sozialisation und der Manifestationen von **Kultur** auf verschiedenen Tiefenebenen nach Geert Hofstede beitragen, die beispielsweise durch eine Übung zur Reflexion der Vielfalt verschiedener Begrüßungsformen innerhalb einer ethnischen **Kultur** (ggf. im Vergleich zu einer anderen) ergänzt werden kann. Darauf aufbauend kann dann **Kultur** als „mentale Programmierung in sozialen Kollektiven“ (Hofstede) in ihrer Vielfalt – etwa als Organisations-, Berufs-, Familien- oder Regionalkultur, als religiöse, ethnische sowie nationale

Kultur – reflektiert und der **kulturalistischen** Essenzialisierung nationaler bzw. ethnischer **Kultur** entgegenstellen.⁵⁷ Hierzu kann auch am Thema „Identität(en)“ angeknüpft werden.



Zur Hinführung vom Themenkomplex „**Diskriminierung**“ zur Problematik der Konstruktion von Fremdheit und (sozialer) Verschiedenheit und namentlich zum Thema „**Rassismus**“, aber auch zur Thematisierung von Nation, Nationalität, Bürgerschaftliche Gemeinschaft und Menschenrechten kann die Übung „Wer ist Deutsche*r?“ dienen.

„Wer ist Deutsche*r?“

Ziel: Kritische Reflexion des Verständnisses von Nationalität und Nation anhand unterschiedlicher Kriterien für die Zugehörigkeit zur deutschen Nation.

*Alle Teilnehmer*innen erhalten jeweils eine laminierte Personenkarte mit dem Bild einer oder eines Prominenten aus Sport, Kultur, Politik usw. mit und ohne Migrationshintergrund. Die biographischen Daten der Personen stehen jeweils auf der Rückseite. Jede*r Teilnehmende ordnet diese Karte einer der drei auf dem Fußboden ausgelegten Kategorien zu: „Deutsch“ – „Weiß nicht“ – „Nicht-Deutsch“. Anschließend begründet jede*r im Plenum die Zuordnung. Nun prüft die Gesamtgruppe, ob diese Zuordnungen zutreffen. Dabei werden die Kriterien für die Zugehörigkeit zur deutschen Nation benannt und reflektiert.*

Thematisiert werden so der Geburts- und Sozialisationsort, die Herkunftssprache, die ethnisch-kulturelle Identität (Kulturnation) und die Staatsangehörigkeit (Staatsbürger-/Willensnation) in Bezug auf individuelle Biographien und Identitäten. Dabei wird an in Deutschland – im wörtlichen Sinne: eingeborenen – Nicht-Weißen Deutschen⁵⁸ (sowie an jüdischen Deutschen) das Kriterium der „blutmäßigen Abstammung“ von Vorfahren „deutschen und artverwandten Blutes“ bzw. aus „fremdrassigen“ Völkern oder Bevölkerungsgruppen

⁵⁷ Vgl. Hofstede: *Interkulturelle Zusammenarbeit*. a.a.O.

⁵⁸ D. h.: Deutschen, die aufgrund ihrer Abstammung bzw. biologisch ererbter körperlicher Merkmale als „Nicht-Weiß“ wahrgenommen werden, mit „einseitigem“ oder ohne Migrationshintergrund, mit deutscher Herkunftssprache, ohne eigene Migrationserfahrung und ohne „fremde“ religiös-kulturelle Identität.

als letztes Kriterium einer zugeschriebenen „Fremdheit“ herausgearbeitet, nach dem in Deutschland geborene deutsche Staatsbürger*innen mit deutscher Herkunftssprache aus der deutschen „Blutsnation“ ausgegrenzt werden. Im Zusammenhang der Unterscheidung zwischen völkischen und demokratisch-republikanischen Definitionen von Nation wird zugleich in die Entwicklung des Staatsangehörigkeitsrechts der Bundesrepublik Deutschland (Art. 116 GG, RuStAG [1913-2000] und StAG seit 2000) eingeführt.

Anschließend wird das Staatsangehörigkeitsrecht des Bundesrepublik Deutschland den nationalsozialistischen Nürnberger Gesetzen von 1935 (insbesondere dem „Blutschutzgesetz“ und dem „Reichsbürgergesetz“) gegenübergestellt. Zur Visualisierung werden die Personenkarten nach Maßgabe des völkisch-rassistischen Nationsverständnisses der NSDAP von der Gesamtgruppe der Teilnehmer*innen erneut zugeordnet. So kann der Gegensatz zwischen dem völkisch-rassistischen Verständnis von Volk und Nation als biologistisch definierter „Abstammungsgemeinschaft“ dem demokratisch-republikanischen Verständnis der Nation als wertebasierte staatsbürgerliche Gemeinschaft herausgearbeitet werden.

Dabei ist auf die Unvereinbarkeit des Konzepts einer rassistisch oder ethnisch definierten „Volksgemeinschaft“ mit der Definition des Staatsvolkes der Bundesrepublik Deutschland sowie mit fundamentalen Prinzipien des Grundgesetzes hinzuweisen.⁵⁹ In diesem Zusammenhang wird die Kategorie „Rasse“ als ideologische Konstruktion unvermeidlich zum Thema.



Zur Dekonstruktion des ideologischen Konstrukts „Rasse“ bzw. „Menschenrasse“⁶⁰ müssen dessen Herkunft, sein Erklärungswert nach aktuellem Forschungsstand in der Humangenetik sowie der wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Stammes-, Ur- und Frühgeschichte der Menschheit, seine Abgrenzung zur Haustierrasse als Zuchtprodukt (künstlicher Auslese

⁵⁹ Vgl. Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum NPD-Verbot vom 17.01.2017. https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2017/01/bs20170117_2bvbo00113.html [Abruf 2019-07-27].

⁶⁰ Siehe 7. Exkurs „Rasse“ – „Menschenrassen“.

durch den Menschen) und die Geschichte des Rassismus zumindest angerissen werden. Zur Vermeidung eines ermüdenden Frontalunterrichts bietet sich z. B. die Eigenrecherche in Kleingruppen im Rahmen von Textarbeit und/oder Exkursionen an.

Die Erkenntnis, dass „Rasse“ bezogen auf Menschen eine ideologische Kategorie ist, die mit dem europäischen Kolonialismus aufkam, mit Menschenrechtsverletzungen bis hin zum Genozid in Verbindung steht und per se – als ungenaue, weitgehend willkürliche Aufteilung der Menschheit – keinen relevanten allgemeinen Erklärungswert hat, kann nicht einfach behauptet werden. Die Begründung für die Zurückweisung von „Theorien, mit denen versucht wird, die Existenz verschiedener menschlicher Rassen zu belegen“ in der Antidiskriminierungsrichtlinie der Europäischen Union (vgl. Präambel der Richtlinie 2000/43/EG) sollte sich vielmehr aus der eigenständigen Recherche und deren Reflexion in einem gemeinsamen Verständigungsprozess der Teilnehmer*innen ergeben. In keinem Fall kann es um eine „Zwangsbekehrung“ vom Glauben an den Mythos „Rasse“ gehen.

Die Teilnehmenden haben einen Anspruch darauf, den Gegensatz dieses rassistischen Mythos zum wissenschaftlichen Forschungsstand, zum Konzept der allgemeinen und unteilbaren Menschenrechte und der auf sie gegründeten freiheitlichen Demokratie sowie zum Sinnbild der einen Familie der Adamskinder in den abrahamischen Religionen (bzw. des Menschenbildes nach Maßgabe der jüdisch-christlichen Wertebasis der abendländischen Kultur) reflektieren zu können.

4.1.5. *Religiös-weltanschaulicher Chauvinismus*

Ausgehend vom Ergebnis einer soziometrischen Aufstellung/Skalierung⁶¹ kann der Bezug der Teilnehmenden zum Thema „Religion“ erfragt und thematisiert werden: Welche Religionen sind in der Gruppe vertreten? Wie werden diese in den Herkunftsfamilien praktiziert? Wichtig ist dabei, möglichst von Beginn an die Vielfalt unterschiedlicher religiöser Strömungen und Bekenntnisse und auch die Vielfalt der religiösen Praktiken nachvollziehbar zu machen. Lutherischer Protestantismus beispielsweise wird von den einzelnen Glaubensangehörigen genauso vielfältig gelebt wie sunnitischer Islam oder orthodoxes Judentum. Die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden stellt sich nicht nur zwischen den Glaubensbekenntnissen und religiösen bzw. weltanschaulichen Strömungen, sondern - was die Glaubenspraxis betrifft - auch innerhalb derselben.

⁶¹ Bei einer soziometrischen Aufstellung legen die Teamer*innen bestimmte Kriterien fest, nach denen sich die Teilnehmer*innen im Raum aufstellen. Die Soziometrie als Methode der empirischen Sozialforschung wurde von Jakob Levy Moreno (1889-1974) in den 1930er Jahren entwickelt, um Beziehungen zwischen Mitgliedern einer Gruppe zu entwickeln. Vgl. auch <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/9965-soziometrische-aufstellung-kennenlernen-und-positionieren-im-raum.php> [Abruf 2019-07-27].



Zur Illustration der Gemeinsamkeiten von Judentum, Christentum und Islam mit ihren Nebenströmungen bietet sich die gemeinsame Erarbeitung eines „Stammbaumes der abrahamischen Religionen“ an. Dieser kann im Rahmen eines Kurzimpulses im Dialog mit den Teilnehmenden entwickelt werden. Anschließend wird dieser anhand einer Vorlage mit einem Arbeitsauftrag nochmals ausgefüllt (Selbstzuordnung der Teilnehmenden in Partnerinterviews, in Kleingruppen oder in Einzelarbeit). Ergänzend oder alternativ kann mit der Übung „Lebensbaum“ (s. o.) gearbeitet werden.



Wenn Gruppeneinteilungen nach authentischer religiöser oder weltanschaulicher Selbstzuordnung ohne Stigmatisierungen und Ausgrenzungen möglich sind, können diese Gruppen (einschließlich der Gruppe[n] „Konfessionslose/Agnostiker*innen/Atheist*innen/Andersgläubige“) erarbeiten, was das Wesen der Religion oder Weltanschauung ausmacht, bzw. auf welche Grundregeln für menschlichen Anstand und das Zusammenleben sie sich verständigen können, und was die wichtigste Botschaft der jeweiligen Religion oder Weltanschauung ist.

Bei der Auswertung der Ergebnisse sollten Gelegenheiten für wertschätzende und konstruktive Irritationen durch Pluralisierungen (Vielfalt innerhalb der Gruppe) und Herstellung von Bezügen zwischen den Religionen (Gemeinsamkeiten mit anderen Gruppen) erkannt und genutzt werden. Immer sollten Nachfragen erfolgen, wo denn beispielsweise das Gebot „*Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst*“ zuerst in der Bibel stünde oder welches „Gesetz“ Jesus mit dem Ausspruch gemeint haben könnte, dass eher Himmel und Erde vergehen würden, „*als dass ein Jod des Gesetzes fällt*“ (vgl. Lk 16, 16-18). Oder welche „Bücher und Propheten“ im dritten und vierten der sechs Glaubensartikel des Islam (vgl. auch Sure 4:136) gemeint seien, was *Taurat/Tawrah*, *Zebur/Zabūr* oder *Indschīl* und wer *Nūh*, *Ibrāhīm*, *Is'hāq*, *Ya'qūb*, *Mūsā*, *Dāwūd*, *Ya'hya* oder *'Īsā* sind.⁶² Damit wird das Interesse an der Religion der „Anderen“ gefördert sowie ein neuer (fremder) Blick auf die eigene Religion und deren Verbindung zu anderen abrahamischen Religionen angeregt.

Die Diskussionen sollten in ihrem Verlauf unbedingt auf Fragen des Zusammenlebens, also auf Werte, Normen und Regeln fokussiert werden. Wichtig ist, darauf zu achten, dass Gläubige anderer Religionen, Konfessionslose, Agnostiker*innen sowie Atheistinnen und Atheisten in die Gespräche einbezogen werden. Mit der Verständigung auf eine übergreifende Beschreibung allgemein nachvollziehbarer Wirklichkeiten, in denen sich für religiöse Menschen das Wirken einer übersinnlichen Schöpferkraft zeigt (z. B. „Natur[-gesetz] und [menschliches] Gewissen“), lässt sich gegebenenfalls eine Gesprächsgrundlage für religiöse und nichtreligiöse Teilnehmende entwickeln, um über gemeinsame Werte und ethische Grundregeln zu diskutieren. Damit kann beispielsweise auf das Thema „*Grundrechte und gesetzliche Regeln für das Zusammenleben im Gemeinwesen*“ hingeführt werden, etwa mit der Thematisierung und Reflexion des – individuellen! – Grundrechts, eine Religion oder Weltanschauung eigener Wahl zu haben, sich zu dieser zu bekennen und diese auszuüben.⁶³ Dies kann z. B. im Zusammenhang mit der Fragestellung „*Sollten alle Menschen die gleiche Religion haben? Und wie wäre das zu erreichen?*“ umgesetzt werden – als Aufgabe einer Diskussion in Kleingruppen oder auch bei Interviews im Rahmen der Eigenrecherche oder im Kontext von Exkursionen.

Im Sinne der tragenden Werte des Grundgesetzes sollte bei der Reflexion der Ergebnisse 1. auf den Nutzen der Religionsfreiheit als individuelles Grundrecht für jeden Menschen und 2. auf

⁶² Torah (arab. *Taurat/Tawrah*), Psalter/Buch der Psalmen (arab.: *Zebur/Zabūr*), Evangelium (arab. *Indschīl*), Noach/Noah (arab. *Nūh*), Avraham/Abraham (arab. *Ibrāhīm*), Yīshāq/Isaak (arab. *Is'hāq*), Ya'akov/Jakob (arab. *Ya'qūb*), Mosche/Moses (arab. *Mūsā*), Dawid/David (arab. *Dāwūd*), Jochanan/Johannes [der Täufer] (arab. *Ya'hya*) und Yeschua/Jesus (koranisch-arab. *'Īsā*, im arabischen Christentum *Yasū'* oder *Yesu*).

⁶³ Das heißt, das Recht jedes Menschen (ab 14 Jahren) auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit zu erläutern. Dieses Recht umfasst die Freiheit des Einzelnen eine Religion/Weltanschauung eigener Wahl zu haben oder anzunehmen, die Freiheit zum Wechsel der Religion/Weltanschauung sowie die Freiheit, seine Religion/Weltanschauung einzeln oder in Gemeinschaft mit anderen öffentlich oder privat, durch Gottesdienst, Unterricht, Ausübung und Beachtung religiöser Gebräuche auszuüben. Niemand darf einem Zwang ausgesetzt werden, der seine Freiheit, eine Religion/Weltanschauung seiner Wahl zu haben oder anzunehmen, beeinträchtigen würde (Art. 18 Zivilpakt und Art. 9 EMRK). Niemand darf wegen seiner Religion/Weltanschauung oder seiner religiös-weltanschaulichen Herkunft bevorzugt oder benachteiligt werden (vgl. Art. 3 GG, Art. 21 und 22 EU-Grundrechtcharta, Art. 14 EMRK, Art. 20, 26 und 27 UN-Zivilpakt). Die Menschenrechte insgesamt legitimieren jeden Menschen dazu, (1) die Glaubenswahrheiten, Gebote und Verbote jeder Glaubenslehre und religiösen Institution in Frage zu stellen, (2) durch eigene Überlegung zu eigenen Überzeugungen zu gelangen und (3) diese im Rahmen der Gesetze des säkularen Staates zu vertreten und nach ihnen zu leben.

den Wert der Vielfalt – als Voraussetzung für geistigen Austausch und konstruktive Auseinandersetzungen, die die kulturelle, wissenschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung voranbringen – hingewiesen werden. Hilfreich kann für die Entwicklung der Idee der Religionsfreiheit ein Zeitstrahl mit Visualisierungen der Religionskriege, Toleranzedikte, Aufklärung usw. mit Bezug zur Regionalgeschichte sein.

Für eine Darstellung historischer Erfahrungen mit religiös-weltanschaulicher Vielfalt eignet sich auch das Beispiel von Andalusien (unter Einbeziehung der Kontroverse über Ausmaß und Grenzen religiöser Duldsamkeit im islamischen Spanien des Mittelalters).⁶⁴ Als Kriterium zur Bemessung der religiösen Toleranz bzw. der Intensität von religiösem Chauvinismus in der Geschichte kann dabei immer die jüdische Erfahrung in der Diaspora dienen.

Das Thema „Wurzeln des Antisemitismus“ sollte im Kontext der Reflexion von Religiös-weltanschaulichem Chauvinismus nach Möglichkeit immer mit angerissen werden. Dabei sollte das Judentum als Ethnie⁶⁵ **und** als Religionsgemeinschaft ebenso thematisiert werden wie die christliche „Gottesmord“-These und der Bezeichnung „der Juden“ als „Kinder des Teufels“⁶⁶ als „Mutter“ der Dämonisierung des Judentums und der **Verschwörungsm** **mythen** bis heute.

Weitere Themen könnten (oder müssten dann) auch der Unterschied zwischen Antisemitismus und interreligiösen Konflikten, zwischen christlichem und islamischem **Antijudaismus**, zwischen **Antisemitismus** und **Muslimfeindlichkeit** und die Erfahrungen der abrahamischen Religionen miteinander sein. Wenn möglich, sollte die inhaltliche Bearbeitung des Themas letztlich in die Erarbeitung eines „Produktes“ münden – seien es „Botschaften“ der Teilnehmenden (in Form von Plakaten, Texten, Sketchen, Songs, GIF-Animationen oder Kurzfilmen) oder auch gemeinsam vereinbarte Regeln.

Daraus folgt, dass eine entsprechende Bildungsmaßnahme, die nicht nur dem Ziel dient, Interesse für das Thema zu wecken, mindestens als Tagesworkshop oder als zwei Halbtagesworkshops zu konzipieren ist. Ggf. kann sie auch als Prozessbegleitung (mit mehreren Workshops) in Anbindung an ein Fach (Religion, Ethik, Geschichte, Deutsch, Englisch...) oder einen fächerübergreifenden Lehransatz oder einem Schulprojekt (beispielsweise zu Lessings „*Nathan der Weise*“) implementiert werden.

⁶⁴ Für einen Vergleich zum christlich-abendländischen Mittelalter, bei dem der Assoziation des Islams (bzw. der islamisch geprägten Zivilisation im Mittelalter) mit rückständiger Barbarei ebenso entgegen gewirkt werden kann wie seiner Überhöhung.

⁶⁵ Als an der Torah – also der „Weisung“ des einen unsichtbaren Gottes – und der ganzen hebräischen Bibel gewordenen Volk. Nicht alle Jüdinnen und Juden definieren ihr Jüdischsein religiös, sondern häufig vor allem kulturell und/oder über die Familiengeschichte und/oder auch durch das Betroffen-Sein von antisemitischer Diskriminierung und Verfolgung (einschließlich der Kollektiverfahrung der Shoah), also durch die Zugehörigkeit zum Judentum als historischer Schicksalsgemeinschaft.

⁶⁶ Die Stelle im Johannes-Evangelium (Joh 8:44 bzw. Joh. 8:12-59) ist hinsichtlich der Frage, wen Jesus damit gemeint haben soll, ist nicht eindeutig. Nach dem Stand der kritisch-historischen Forschung ist hingegen zumindest plausibel, dass diese Stelle eher einen Streit aus der Zeit der Entstehung des Johannes-Evangeliums (zwischen 70 und 140 n.d.Z.) als einen tatsächlichen Streit einer historischen Person Jesus mit Teilen seiner Anhänger*innen oder gar mit „den Juden“ (also seinem Volk) reflektiert.

4.1.6. Antisemitismus und Verschwörungsmythen

Das Judentum ist nicht nur eine Religion, sondern auch die ethnisch-kulturelle Identität des „Volkes der Kinder Jakob-Israels“, denn nach biblischer Erzählung schloss Gott mit dem Volk Israel am Berg Sinai einen Bund und gab ihm seine Gesetze. Deshalb ist die Feindschaft gegen dieses „Volk des Bundes“ nicht nur religiös (antijudaistisch), sondern auch ethnozentriert-kulturalistisch und rassistisch motiviert. Im Kontext antisemitischer Stereotype und **Verschwörungsmythen** wird das Judentum (implizit oder explizit) als angeblich sozial privilegierte Gruppe und Machtelite wahrgenommen und angefeindet. Der Antisemitismus stellt sich also als komplexes Phänomen dar: Es geht um über Jahrhunderte tradierte Stereotype und Ideologeme, die im christlichen **Antijudaismus** (spätestens seit dem 3. Jh. n.d.Z.) wurzeln. Gleichsam auf der Schattenseite der Aufklärung wurden diese Vorstellungen zum kulturalistischen und rassistischen **Antisemitismus** säkularisiert, ohne dass der religiöse **Antijudaismus** dabei aufgelöst wurde. Daraus entstandene ideologische Konstrukte wirken in Form von **Verschwörungsmythen** weiter. Nach der Schoah kamen mit dem Schuldabwehr-Antisemitismus zusätzliche Motive und Formen hinzu, die antisemitische Stereotype und Vorurteilmuster nutzen, ohne das Judentum als Feindbild zu benennen. Eine weitere „Umwegekommunikation“ kommt mit dem israelbezogenen Antisemitismus hinzu, der anstelle „der Juden“ den jüdischen Staat zum Gegenstand der Anwendung von diskriminierenden Doppelstandards, der Dämonisierung und Delegitimierung des (gleichberechtigten) Existenzrechts macht.

Dabei geht es sowohl um den Antisemitismus als tragende Teilideologie des völkisch-rassistischen **Rechtsextremismus** als auch um antisemitische Motive in einem Spektrum, das sich selbst als „antiimperialistische Linke“ wahrnimmt. Nicht zuletzt geht es um das komplexe Zusammenspiel von tradierten Elementen einer islamischen Judenfeindlichkeit mit Ideologemen des europäischen Antisemitismus (**Verschwörungsmythen** und Dämonisierung) zu einem spezifischen Antisemitismus im politischen Islam. Dieser islamistische Antisemitismus ist inzwischen in den islamischen Mainstream eingeflossen und wird gleichermaßen von islamistischen Hasspredigern, türkischen, arabischen oder iranischen Nachrichtensendern in TV-Serien und Filmen sowie über virtuelle soziale Netzwerke in Europa verbreitet.

Zentral ist, was beim **Antisemitismus** über den Aspekt des Diskriminierungsmusters hinausgeht: Seine Funktion als antimodernistische Welterklärung, die ungebrochen in den unterschiedlichen Spektren des politischen **Extremismus**, aber auch in der „**Mitte der Gesellschaft**“ auf Resonanz stößt. Damit wird der **Antisemitismus** wieder zur Zielscheibe vorurteilsgesteuerter, unreflektiert-emotionaler und von niedrigsten Instinkten ausgehender „Wut“ auf das Feindbild „der Juden“ und äußert sich zunehmend unverhohlen, aggressiv und militant. So beinhaltet Antisemitismus zwar die Grundmuster weiterer Formen von **Diskriminierung** und **GMF**, unterscheidet sich aber von diesen in seinen Besonderheiten deutlich – und ist als „Gerücht über die Juden“ darüber hinaus eben auch eine antimodernistische Welt-

erklärung.⁶⁷ Diese – irrationale – Welterklärung richtet sich als solche gegen die Substanz und die aufgeklärt-humanistischen Grundlagen der freiheitlichen Demokratie. Mit Blick auf diese Spezifika ist eine gesonderte eigene Bearbeitung des Themas dringend anzuraten.

Zugleich ist der **Antisemitismus** auch mit anderen Formen der **GMF** verwoben, weshalb das Projekt „Augen auf!“ häufig mit dem Projekt „Vorurteile abbauen – antisemitische Ressentiments bekämpfen“ zusammenarbeitete, das sich auf das Thema **Antisemitismus** fokussierte. Bedarfsweise wurden Schulklassen in zwei Workshop-Gruppen aufgeteilt, die abwechselnd in Workshops beider Projekte arbeiteten. Zumeist liefen diese parallel – mit einem Wechsel der Teilnehmenden zur Mitte der Bildungsmaßnahme.

Der **Antisemitismus** spielt auch direkt in das Thema „Einwanderungs- und **Flüchtlingsfeindlichkeit**“ hinein – etwa beim Narrativ vom „**Großen Austausch**“, das von neuen kulturalistisch-ethnozentrierten und **islamfeindlichen** Formen des **Rechtsextremismus** wie der „**Identitären Bewegung**“ verbreitet wird. Schon eine kurze Recherche verdeutlicht, dass diese Erzählung sich auf das Muster antisemitischer **Verschwörungsmysmen** gründet. Zwar wird hier zuvorderst ein angeblicher Austausch der eingesessenen europäischen Bevölkerung durch ungebildete Muslime behauptet und (etwa von Seiten der „**Identitären**“) die Frage umgangen, wer „die da oben“ dazu bringe, diese angebliche „Umvolkung“ zu organisieren. Wer mit dem Stichwort „**Der große Austausch**“ im Internet nach „Bildern“ recherchiert, findet schnell die Benennung angeblicher „jüdischer Drahtzieher“.

Zur Bearbeitung dieser Thematik hat das Projekt „Augen auf!“ ein Erklär-Video unter dem Titel „Der Verschwörungsmythos vom **Großen Austausch**“⁶⁸ auf seine Projektwebsite gestellt. Das Video kann anstelle eines Impulsreferats zur Einleitung einer Gruppendiskussion genutzt und gegebenenfalls anhand von Fragen auf Arbeitsbögen ausgewertet und schrittweise diskutiert werden.

4.1.7. Menschenrechte und freiheitliche Demokratie

Das Thema „Menschenrechte und freiheitliche Demokratie“ kann – gleichsam als Fazit – am Ende einer Bildungsmaßnahme zur Stärkung demokratischer Handlungskompetenz

⁶⁷ Dem Mythos „Rasse“ folgend betrachtet der rassistische Antisemitismus das jüdische Volk als besondere „Menschenrasse“. Aber anders als Menschen, die anderen „Rassen“ zugeordnet werden, sind Juden nicht visuell aufgrund körperlicher Merkmale zu „erkennen“. Darüber hinaus werden Juden nicht als den „Ariern“ oder der „weißen Rasse“ intellektuell unterlegen, sondern als „zersetzend“ und „hinterlistig“, „mit einer dämonischen Macht ausgestattet“ wahrgenommen – also nicht als „geistig zurückgeblieben“ oder „halb tierisch“, sondern als „teuflich“. Hier wird das Fortwirken antijudaistischer Stereotype im ausdrücklich rassistischen Antisemitismus deutlich, der die „jüdische Rasse“ nicht beherrschen und unterwerfen, sondern konsequenterweise vernichten will. Auch die kulturalistische Variante des Antisemitismus unterscheidet sich von anderen Formen des ethnozentrierten und nationalistischen Kulturalismus. Das Judentum ist zwar eine ethnische Identität, aber Jüdinnen und Juden können nach ihrer sprachlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Prägung zugleich eine weitere – z. B. deutsche, französische, englische oder russische – ethnische Identität haben, während sich ihr Judentum weitgehend auf familiäre Traditionen und mehr oder weniger praktizierte religiöse Gebräuche beschränkt. Die Angehörigen des jüdischen Volkes können in diesem Sinne zeitgleich mindestens zwei ethnische Identitäten zugleich leben, ohne eine dabei notwendig zurückstellen zu müssen. Gerade das macht sie jenen besonders suspekt, die ethnische Identitäten essenzialisieren und im Sinne eines ethnischen Chauvinismus überbewerten und kann schnell wieder in Richtung einer Dämonisierung gehen.

⁶⁸ Vgl. www.jfda.de/projekte/augen-auf [Abruf 2019-07-27].

in Auseinandersetzung mit Bestrebungen und Tendenzen stehen, die der freiheitlichen Demokratie zuwiderlaufen und ihre Grundlagen angreifen. Es kann aber auch unmittelbar an die Einführung im Mittelpunkt der Maßnahme stehen. So kann die Thematisierung von **Diskriminierung** und **GMF** in ihren verschiedenen Formen dann erfolgen, wenn sie im Prozess (geplant oder spontan) aufkommen. Wenn die freiheitliche Demokratie, die Menschenrechte und der Zusammenhalt in Vielfalt (positiv!) im Mittelpunkt stehen, kann die Bearbeitung z. B. an einer Einführung anknüpfen, die den Bezug zum Thema in Anbindung an die lebensweltliche Expertise der Teilnehmenden in eigener Sache über „Regeln, Rechte und Pflichten“ bzw. deren Sinn und Notwendigkeit herstellt. Hieran anknüpfend kann dann die Frage bearbeitet werden, welche Rechte durch welche Regeln im freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat geschützt werden und/oder wie Menschen- und Bürgerrechte, Rechtsstaat, Freiheit und Demokratie überhaupt errungen wurden.

Um an den eigenen Rechten und Freiheiten als positivem Bezug anknüpfen zu können, ist es notwendig, dass Regeln, als Schutz von Rechten und Freiheiten des einzelnen Menschen erkannt und als sinnvoll anerkannt werden. Die nächste Bedingung ist, dass Rechte als Kehrseite der Pflichten erkannt und anerkannt werden, die dem Schutz der gleichen Rechte und Freiheiten der anderen dienen, dass also Rechte und Pflichten auf der Grundlage ihrer Allgemeinheit und Gegenseitigkeit bestehen. Dabei genügt es nicht, diese Erkenntnis nur kognitiv ins Bewusstsein zu rufen. Vielmehr sollte die Anerkennung notwendiger Regeln auch dem Empfinden entspringen, dass sie „gerecht“ sind, das anhand von konkreten Kriterien überprüft werden sollte. Anhand von Regeln im Sport oder in der Schule, die gemeinsam auf ihre Notwendigkeit und Gerechtigkeit – in Theorie und Praxis – überprüft werden. Verallgemeinerbare Ergebnisse sollten sichtbar dokumentiert werden, so dass im weiteren Verlauf (für Analogieschlüsse) auf sie zurückgegriffen werden kann.

Es sollte auch darüber gesprochen werden, dass sich Regeln und Pflichten nicht immer gut und leicht anfühlen und dass es schwerfallen kann, sich an sie zu halten oder sie zu erfüllen. Wirklich anerkannt sind Regeln und Pflichten erst, wenn sie eingehalten werden, obwohl sie unbequeme Anforderungen stellen – und wenn sie sanktioniert, also allgemein und allgemeinverbindlich bestätigt sowie die Androhung einer Strafe für ihre Verletzung allgemein als gerecht empfunden wird (womit auch die Frage aufgeworfen wird, welche Strafen wofür als angemessen wahrgenommen werden).

Dabei sollte schließlich das Rechtsgut der Unverletzlichkeit des Lebens, der Würde, der körperlichen und seelischen Unversehrtheit, der Freiheit und des persönlichen Eigentums jedes Menschen fokussiert werden. Wenn daraufhin an der Beantwortung der Frage gearbeitet werden soll, wie es zur Festschreibung von Grund- oder Menschenrechten sowie Bürgerrechten gekommen ist, kann z. B. die Übung: „Schritt und Stand – Preußen 1790“⁶⁹

⁶⁹ „Schritt und Stand“ ist eine im Projekt „Augen auf!“ entwickelte Variante von „Step-by-Step“, bei der die gesellschaftlichen Verhältnisse von 1790 in Preußen zugrunde gelegt werden. Die Teilnehmer*innen erhalten Rollenkarten, die auf diese Epoche abgestimmt sind – etwa „heterosexueller lutherischer Grundherr“, „leibeigene Bäuerin“, „jüdischer Diamantenschleifer“, „schwuler Maurergeselle“, „jüdische Lumpensammlerin“ usw. Ziel der Übung ist, die individuellen Pflichten, Rechte und Freiheiten der Menschen im ausgehenden 18. Jahrhundert mit jenen im 21. Jahrhundert in der Region zu vergleichen, in der die jugendlichen Teilnehmer*innen aufwachsen. Darauf aufbauend kann dann z. B. die Verwirklichung der Menschenrechte im internationalen Vergleich thematisiert werden.

(bzw. deren regionale Anpassung) eingesetzt werden: Was würde es für Jugendliche heute bedeuten, in ihren Grundrechten eingeschränkt oder ihrer beraubt zu werden?

Um die Einordnungskompetenz bezüglich dieser geschichtlichen Entwicklung zu fördern, sollte die Auswertung dieser Übung mit einer Visualisierung (z. B. durch einen Zeitstrahl) unterstützt werden. Darauf können der markante Punkte und Phasen sichtbar gemacht werden – z. B. die Aufklärung, die Unabhängigkeitserklärung der USA, die Französische Revolution von 1789, die Märzrevolution von 1848, die Paulskirchenverfassung von 1849, die Weimarer Verfassung von 1919, die NS-Diktatur, die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die Ausfertigung des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland usw. Der Zeitstrahl kann dabei auch die monarchistische und autoritär-nationalistische Traditionslinie schwarz-weiß-rot und die demokratisch-republikanische schwarz-rot-gold markieren – und auf die Verhöhnung der Farben der deutschen Demokratie durch ihre völkisch-nationalistischen Feinde als „Schwarz-Rot-Mostrich“ der „Judenrepublik“ hinweisen. Darauf kann dann ggf. bei der Behandlung verfassungsfeindlicher Symbole und der Symbole von verfassungsfeindlichen Strömungen, aber auch bei der Reflexion des Kampfes um Symbole zurückgekommen werden. Dem Bezug zum Thema „Antisemitismus“ (als „Lackmustest“ für die freiheitliche Demokratie – nicht erst nach der Shoah) sollte dabei nicht ausgewichen werden. Letzteres gilt auch für die Verunglimpfung der Ideen der Völkerverständigung, der europäischen und internationalen Integration⁷⁰ und der Menschenrechte als „Humanitätsduselei“ im Interesse des „völkerzersetzenden Weltjudentums“.

Im Zusammenhang der Grund- und Menschenrechte – als Konsequenz aus der Erfahrung der Nazi-Diktatur bzw. Bestandteil der allgemeinen und unteilbaren Menschenrechte – können auch das Grundrecht politisch Verfolgter auf Asyl (Art. 16a GG) und das Recht von Menschen auf Flüchtlingsschutz⁷¹ thematisiert werden. Was die Anwendung dieser Rechte in Deutschland bedeutet, kann beispielsweise (mit Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe oder berufsbildender Schulen) in der in der Übung *„Recht auf Asyl? Maryam und Yusuf – Das Asylverfahren des Yusuf AlDawud“* an einem fiktiven Fall durchgespielt werden, über den die Teilnehmenden – in Kleingruppen⁷² – zu befinden haben.

⁷⁰ Für aktuelle Bezüge können in Rap-Videos und über das Internet verbreitete verschwörungs-ideologische Chiffren wie „New World Order“, „Ostküste“ („Wallstreet“, „Weltfinanzjudentum“) und „Zionist Occupied Government“ usw. aufgegriffen oder benannt werden; siehe hierzu auch Glossar-Einträge „Großer Austausch“ und „Verschwörungsmythen“.

⁷¹ Nämlich wenn sie sich aus begründeter Furcht vor Verfolgung aufgrund rassistischer Zuschreibungen, ihrer religiösen, ethnischen oder sozialen Identität oder Herkunft oder wegen ihrer politischen Überzeugung außerhalb des Landes befinden, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzen.

⁷² Alle Gruppen treten als (kollektive) Entscheider*innen zum Fall „Asyl für Yusuf AlDawud“ zusammen. Bei der Auswertung werden die Entscheidungen der Gruppen, ihre Begründungen und das Zustandekommen der jeweiligen Entscheidungen verglichen. Dabei geht es nicht um „richtig“ oder „falsch“, sondern um die Anwendung der Regeln des Asylrechts auf den Fall – also um Auslegung und Abwägung von Recht (und das Nachvollziehen eines schwierigen Entscheidungsvorgangs). Ziel ist die Förderung des Verständnisses für die Grundlagen und die Logik rechtsstaatlicher Verfahren zur Gewährleistung des Grundrechts auf Asyl und Flüchtlingsschutz.

Übung: Asyl für Yusuf AlDawud

Szenario

Yusuf AlDawud, Bauingenieur (B.A.), geboren in Baytkhabbaz, im Süden von Kinan, einem kleinen Land irgendwo im Nahen Osten. Zuletzt wohnte er im Norden von Kinan in der Stadt Annasira, wo er Geschäftsführer eines Bauunternehmens war, das der Familie seiner Frau Maryam (den Ibn-Imran) – eigentlich Maryams Onkel Zakariyā Ibn Imran – gehört. Mit seiner Frau hat er einen gerade geborenen Sohn: Yasu AlDawud.

In Kinan regiert der Machthaber Hayrud Al-Adun mit harter Hand. Gegen seine Herrschaft gibt es immer wieder Aufstände, die mit Gewalt niedergeschlagen werden. Viele Kinaniter sind Anhänger der Partei des schon lange verstorbenen Sulaimān AlDawud. Da in dem Land demokratische Traditionen unterentwickelt sind, richtet sich die politische Loyalität vieler Einwohner nach der Zugehörigkeit zu Familien und Clans. Viele wünschen sich einen Nachkommen von Sulaimān AlDawud als politischen Führer. Vor allem die ärmere Landbevölkerung, Pachtbauern und Tagelöhner, aber auch Arbeiter, Handwerker und kleine Unternehmer, die unter hohen Steuern leiden, sind Anhänger des „Hauses AlDawud“, das bis vor kurzem von Yakub AlDawud Al-'Adil angeführt wurde. Auch einige Studenten solidarisieren sich mit der ärmeren Bevölkerung.

Die beiden entfernten Onkel von Yusuf AlDawud, Yakub AlDawud Al-'Adil und sein Bruder Saman wurden von der Geheimpolizei des Al-Adun-Regimes verhaftet und zu Tode gefoltert.

In jüngster Zeit gilt der Machthaber Hayrud Al-Adun als geistig gestört, westliche Medien stellen ihn als größenwahnsinnig und paranoid dar. Dieser Befund ist aber von keinem Psychiater nach einer persönlichen Untersuchung bestätigt. Nach Berichten von Menschenrechtsorganisationen und nach Einschätzung der Europäischen Union (des Europäischen Auswärtigen Dienstes, EEAS) sowie des Auswärtigen Amtes der deutschen Bundesregierung gilt Al-Adun als ein Machthaber, der rechtsstaatliche Grundsätze missachtet und dessen Regime jede Opposition grausam unterdrückt. Nach mehreren Berichten soll er sogar seine Frau und Söhne ermordet haben. Er fürchtete, dass sie ihn stürzen könnten.

Yusuf AlDawud ist vor diesem Hintergrund aus Kinan geflohen. Er gibt an, vom Al-Adun-Regime aufgrund seiner Verwandtschaft mit Yakub AlDawud Al-'Adil und seiner Abstammung aus der Familie AlDawud von Verfolgung, Folter und Ermordung durch das Regime in Kinan bedroht zu sein. Einen Nachweis über eigene politische Aktivitäten als Oppositioneller kann Yusuf AlDawud nicht erbringen. Er behauptet auch nicht, in Kinan selbst politisch aktiv gewesen zu sein. Vielmehr sei er geflohen, weil er aufgrund seiner familiären Herkunft um sein Leben und das Leben seines Sohnes fürchtete. Außerdem hätten ihn mehrere Quellen gewarnt, dass der Machthaber Hayrud Al-Adun die Ausrottung der Familie AlDawud plane. Einen Beweis für diese Warnung und für deren Wahrheitsgehalt kann er nicht erbringen.

Yusuf AlDawud kann sich mit einem – als echt befundenen – kinanitischen Reisepass ausweisen, der seine Identität bestätigt. Er gibt an, mit seiner Frau und ihrem neugeborenen Sohn zunächst nach Ägypten geflohen zu sein, wo seine Frau und sein Kind sich derzeit noch aufhalten sollen. Es ist also zu prüfen, ob Ägypten nach aktuellem deutschem Recht (k)ein sicherer Herkunfts- und Drittstaat ist.

Yusuf AlDawud gibt an, von Ägypten aus weiter in einem Container per Schiff in die Europäische Union geflohen zu sein. Der Container wäre erst bei einer Kontrolle der Bundespolizei auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland geöffnet worden. Dort habe er sofort bekundet, einen Antrag auf Asyl stellen zu wollen. Dies wird durch Dokumente der Bundespolizei bestätigt. Von Bayern aus wurde Yusuf AlDawud nach Berlin in eine Flüchtlingsunterkunft verbracht.

Yusuf AlDawud beantragt beim BAMF Asyl bzw. Flüchtlingsschutz...

Arbeitsauftrag:

- Prüfen: Besteht nach der Fluchtgeschichte ein Anspruch auf Asyl oder Flüchtlingsschutz? (GG Art. 16a, EU-GRC Art. 18, GFK Art. 1 usw.)
- Prüfen/Einschätzen: Ist die Fluchtgeschichte des Schutzsuchenden glaubwürdig?
- Prüfen/Einschätzen: Ist der Antragsteller bei seiner Flucht in einen sicheren Drittstaat eingereist und hatte er dort Gelegenheit, Asyl zu beantragen, bevor er in das Hoheitsgebiet der Bundesrepublik Deutschland kam?
- Prüfen: Wenn kein Anspruch auf Asyl oder Flüchtlingsschutz besteht, gibt es dauerhafte Abschiebungshindernisse? Oder kann er in ein sicheres Herkunftsland abgeschoben werden?
- Dokumentation der Entscheidung der Gruppe und deren Begründung.

Mögliche Recherche-Quellen:

Asyl/Asylverfahren: https://www.bmi.bund.de/DE/service/lexikon/functions/bmi-lexikon.html?cms_lv3=9397760&cms_lv2=9391092#doc9397760

Asyl- und Flüchtlingspolitik in Deutschland: https://www.bmi.bund.de/DE/themen/migration/asyl-fluechtlingsschutz/asyl-fluechtlingspolitik/asyl-fluechtlingspolitik-node.html;jsessionid=26E3D13DE-0B258AE2F1830724ABA15EB.2_cid373

Asylgesetz: [https://de.wikipedia.org/wiki/Asylgesetz_\(Deutschland\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Asylgesetz_(Deutschland))

Asylgesetz § 1 (Geltungsbereich): https://www.gesetze-im-internet.de/asylvfg_1992/_1.html

Grundrechtecharta: https://www.bmi.bund.de/DE/service/lexikon/functions/bmi-lexikon.html?cms_lv3=9397902&cms_lv2=9391104#doc9397902

EU-Grundrechtecharta (Art. 18 – Asylrecht): https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf

Genfer Flüchtlingskonvention (Artikel 1 – Begriff „Flüchtling“): https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (Art. 16a): https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_16a.html

Sicherer Drittstaat: https://de.wikipedia.org/wiki/Sicherer_Drittstaat

In der Auswertung sind wertschätzend die unterschiedlichen oder gleichen Entscheidungen und deren jeweilige Begründung zu reflektieren. Zugleich ist der Fall des Yusuf AlDawud als einzelnes menschliches Schicksal mit Bezug zu den Menschenrechten ebenso zu thematisieren wie die Situation und der rechtliche Handlungsrahmen der Mitarbeitenden

des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF), die über den Fall entscheiden. Erst danach sollte die Anlehnung des fiktiven Falls des Yussuf AlDawud an jenen des Joseph vom Stamme Davids aus der Weihnachtsgeschichte der christlichen Bibel offengelegt und zur Diskussion gestellt werden.

Bei der Bearbeitung des Themas „Demokratie und Menschenrechte“ kann die Förderung von Mitgefühl und Empathie für Betroffene durchaus ein Ziel sein, das allerdings keine Mittel und Methoden begründet, die dem Versuch einer moralischen Überwältigung der Teilnehmenden auch nur nahekommen. Im Wesentlichen muss die politische Bildungsarbeit zu diesem Themenkomplex das Zustandekommen von Entscheidungen in der freiheitlichen Demokratie – zu deren grundlegenden Verfassungsprinzipien nicht nur die Mehrheitsentscheidung frei gewählter Volksvertreter*innen, sondern auch Freiheit und Gleichheit sowie die Achtung der Menschenwürde und der Menschenrechte gehören – und von deren Umsetzung im demokratischen Rechtsstaat nachvollziehbar machen. In diesem Zusammenhang sind relevante Positionen, Strömungen und Bestrebungen zu benennen und zur Diskussion zu stellen, die gegen tragende Verfassungsgrundsätze gerichtet sind.

Die besondere Herausforderung für die politische Jugendbildung ist dabei, unter Bezugnahme auf lebensweltliche Erfahrungen junger Menschen und eingedenk ihrer altersgemäßen Entwicklungsaufgaben die tragenden Werte und Normen der freiheitlichen Demokratie als historische Errungenschaften zu reflektieren, die es – auch im Sinne der eigenen Freiheit, Entfaltung und gesellschaftlichen Teilhabe – Wert sind, verteidigt zu werden.

5. Leitfragen für externe politische Bildner*innen und Auftraggeber*innen

1. In welchem Zusammenhang, vor welchem Hintergrund in der Einrichtung (Schule, Jugendfreizeiteinrichtung usw.) und im lebensweltlichen Umfeld der Teilnehmenden soll die Bildungsmaßnahme umgesetzt werden?
2. Welcher konkrete Bedarf besteht – mit Blick auf die geplante Gruppe und die Situation in der Einrichtung – für eine besondere Bildungsmaßnahme mit externen Teamer*innen?
3. Was soll mit einer Bildungsmaßnahme erreicht werden? In welchen Kompetenzen sollen die Teilnehmenden am Ende des Lernweges gestärkt sein? Welchen Nutzen ziehen sie aus ihrer Teilnahme? Woran ist das zu erkennen – was ist nach der Veranstaltung anders?
4. Welche Erfahrungen, Kompetenzen, Interessen, Vorstellungen, Fragen und Ideen bringen die Teilnehmenden in die Bildungsmaßnahme mit?
5. Wie kann wirksam an die lebensweltlichen Erfahrungen der Teilnehmenden angeknüpft werden, um einen Zugang zur Reflexion der Werte der menschenrechtlichen und freiheitlich-demokratischen Errungenschaften im Zusammenhang mit ihren eigenen Interessen, Lebensentwürfen und Orientierungsfragen zu schaffen?
6. Was ist das zentrale Thema, das darauf aufbauend zu bearbeiten ist?
7. Wie – in welchen Schritten, mit welchen Mittlerzielen und notwendigen Unterthemen – kann der Lernweg (im gegebenen zeitlichen Rahmen bzw. Format) gestaltet werden, um die zentralen Kompetenzerwerbsziele zu erreichen?
8. Wie wird gewährleistet, dass die Teilnehmenden nicht nur kognitives Wissen über mutmaßlich „erwünschte Antworten“ erwerben? Wie werden sie in ihrer Demokratie- und Menschenrechtskompetenz so gefördert, dass sie als Bürgerinnen und Bürger menschenverachtenden Ideologien, Diskriminierungen, Hass und Gefahren für die Gewährleistung der Menschenrechte entgegentreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Menschenwürde, der Demokratie, des Friedens, der Freiheit und der bürgerchaftlichen Solidarität verantwortlich mitgestalten?
9. Wie werden die aktive Mitarbeit, der selbständige Kompetenzerwerb und die eigenständige Meinungsbildung der Teilnehmenden (methodisch) gewährleistet? Wie wird der Output zum „Produkt“ der Teilnehmenden, mit dem sie sich – im Einklang mit den übergeordneten Zielen der Maßnahme – identifizieren können?
10. Wie und in welchem Kontext soll mit den Ergebnissen aus der Bildungsmaßnahme weitergearbeitet werden? Und wie wird das gewährleistet?

6. Dos and Don'ts

Dos

- Prozess geht vor Programm [»„Störungen“ haben Vorrang«]!
- Kommunikation! Der beabsichtigte Kompetenzerwerb wird als gemeinsamer kommunikativer Prozess verstanden, vorbereitet und von der Auftragsklärung bis zur Auswertung der gemeinsamen Arbeit gelebt.
- Perspektivwechsel ermöglichen – insbesondere, wenn es um die Förderung der Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher ethnischer, religiös-weltanschaulicher, sozialer und politischer Kulturen, aber auch Berufskulturen und Generationen geht.
- Die Lernprozesse stellen Bezüge zu den lebensweltlichen Erfahrungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden her, knüpfen an die Ressourcen der jeweiligen Klasse, Schule, Einrichtung oder Gruppe an und haben den Nutzen der Ergebnisse für die Teilnehmenden im Blick.
- Kooperation und „Ko-Produktion“: Die externen Bildler*innen arbeiten mit den internen Lehrkräften/Pädagog*innen der Einrichtung zusammen, beziehen deren Kompetenzen und Erfahrungen ein, sehen die geplanten Methoden, Lehr- und Lernmittel gemeinsam durch und verändern, ergänzen oder reduzieren ggf. Ziele, Inhalte und Methoden
- Externe haben als Dienstleister*innen mehr Zeit und die Hauptverantwortung für die Konzeption und Vorbereitung.
- Die maßgeblichen fachlicher Standards der politischen Bildungsarbeit („Beutelsbacher Konsens“ usw.) werden eingehalten und sind wesentliche Qualitätskriterien. Alle Lehrenden treten ausdrücklich für die freiheitlich-demokratische Grundordnung und die Menschenrechte als Grundlage des gesellschaftlichen Zusammenlebens ein; eigene Haltungen werden als solche kenntlich gemacht, um sie authentisch vertreten und zur Diskussion stellen zu können; Meinungspluralität in der Gruppe wird sichtbar gemacht und wertgeschätzt.
- Zentrale Begriffe (z. B. Unterscheidung zwischen Mobbing und Diskriminierung) werden für alle nachvollziehbar erklärt und eine gemeinsame Diskussionsgrundlage gewährleistet.
- Grenzüberschreitungen (Grundgesetz, Strafgesetz, Schulregeln, gemeinsame Vereinbarungen usw.) werden deutlich markiert, situationsgerecht bearbeitet und in der Nachbesprechung reflektiert.
- Die inhaltliche Schwerpunktsetzung liegt auf dem FÜR – nämlich dem Eintreten für freiheitlich-demokratische, aufgeklärt-humanistische, menschen- und bürgerrechtliche Werte und Normen.

Don'ts

- Keine Defizitorientierung! Bestehender Optimierungsbedarf, Herausforderungen, Probleme und Konflikte müssen zwar benannt werden, aber nicht um eine „Problemschleife“ zu etablieren, hinter der vorhandene Errungenschaften, Ressourcen, Potenziale und Chancen verschwinden.
- Lehrkräfte nicht ausschließen! Zwar müssen Rollen geklärt und transparent gemacht werden, aber nicht um die Fachkräfte aus dem gemeinsamen Lernprozess heraus zu halten.
- Keinen Vorfall und keine Äußerung von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit übersehen, überhören oder gar ignorieren!
- Provokationen nicht unbeantwortet lassen, aber keine „ins Nichts“ führenden Debatten führen.
- Polarisierungen vermeiden! Kontroverses kontrovers darstellen und diskutieren (im Sinne der Stärkung der Meinungsp pluralität, der sachlichen Argumentation auf der Grundlage von allgemein überprüfbaren Tatsachen, der Fähigkeit zur Aushandlung von gemeinsamen Positionen und der Fähigkeit, Uneinigkeit und Widersprüche dulden und aushalten zu können).

7. Exkurs „Rasse“ – „Menschenrassen“

Traditionell⁷³ bezeichnet der Begriff „Rasse“ eine Gruppe von Lebewesen einer Art⁷⁴, die sich durch bestimmte abgrenzbare, durch biologische Vererbung (konstant) auf die Nachkommen übertragbare Merkmale bzw. Merkmalskombinationen von anderen Gruppen derselben Art so sehr unterscheiden, dass sie als Gruppe einem besonderen Typus zugeordnet werden können. Im Sinne von „Unterart“ (Subspezies) wäre „Rasse“ eine taxonomische⁷⁵ Kategorie unterhalb der Spezies – nämlich für Populationen⁷⁶ einer Art, die sich in ihrem Genbestand und damit auch in ihrer Merkmalsausprägung von anderen Populationen derselben Spezies so weit unterscheiden, dass der Unterschied eine taxonomische Abtrennung rechtfertigt.⁷⁷ Was eine taxonomische Abtrennung rechtfertigt, bleibt der je-

⁷³ Noch bis in die erste Dekade des 21. Jahrhunderts standen entsprechende Definitionen in deutschen Wörterbüchern und Lexika (z. B. Wahrig und Buhring-Wahrig: *Wahrig – Deutsches Wörterbuch* (2002) oder *Brockhaus in 18 Bänden* (Ausgabe 2002). Inzwischen verweisen Lexikon- und Internetbeiträge, dass die frühere Anwendung des Begriffs in Biologie und Anthropologie auf die Untergliederung der Menschheit heute als obsolet gilt. In der Biologie wird der Begriff der „Rasse“ – abgesehen von der Bezeichnung gezüchteter, durch künstliche sexuelle Isolation erzeugter Kulturrassen – zumeist durch den Begriff „Unterart“ (*Subspezies*) ersetzt. Vgl. Spektrum.de, *Kompaktlexikon der Biologie*, <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie-kompakt/rasse/9662>; <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/menschenrassen/42123> [Abruf 2019-01-16].

⁷⁴ „Eine biologische Art (Biospezies) ist eine Gruppe natürlicher Populationen, die eine Fortpflanzungsgemeinschaft bilden und von anderen Gruppen aufgrund biologischer, in den Lebewesen selbst angelegter Fortpflanzungsbarrieren reproduktiv isoliert sind.“ Diese Definition gilt als optimal, weil sie im Unterschied zu anderen Definitionen nicht willkürlich ist. Vgl. Mayr, E.: *Evolution und die Vielfalt des Lebens*. (1979), S. 234f. Organismen, die sich un- oder eingeschlechtlich fortpflanzen, lassen sich durch dieses Art-Konzept nicht erfassen. Weil nur gleichzeitig lebende Organismen eine geschlechtliche Fortpflanzungsgemeinschaft bilden können, lässt sich nach dem Art-Konzept die Zugehörigkeit früher lebender Organismen zu einer Art nicht bestimmen. Auf den Grad der genetischen Verwandtschaft von Angehörigen ausgestorbener mit Angehörigen anderer Populationen lässt sich nur schließen, wenn sich durch entsprechend verwertbare Funde die Genome von Organismen der verschiedenen Populationen rekonstruieren und mit dem Erbgut rezenter (gegenwärtig lebender oder erst vor kurzem ausgestorbener) Organismen vergleichen lassen. Daher wird bei der Fossilien-Erforschung beispielsweise noch immer das morphologische Artkonzept verwendet, das auf der Typologisierung von Lebewesen nach körperlicher Gestalt, Erscheinungsform, Struktur und (mutmaßlicher) Lebensweise beruht.

⁷⁵ Ein Taxon bezeichnet eine Gruppe von Lebewesen, die sich durch gemeinsame Merkmale beschreiben und von anderen Gruppen unterscheiden lässt. Die Aufstellung von Taxa (systematische Klassifizierung von Organismen nach Rangstufen) ist das Arbeitsgebiet der Taxonomie. Die zentrale Grundeinheit der biologischen Systematik ist die Art (*Spezies*).

⁷⁶ Eine Population ist in der Biologie eine Gruppe von Individuen derselben Art, die durch (ökologische, genetische oder evolutionsbiologische sowie soziale/verhaltensmäßige) Interaktionen zwischen ihren Mitgliedern geprägt wird und ihrerseits auf die Individuen und ihre Eigenschaften rückwirkt. In Genetik und Evolutionsbiologie bezeichnet „Population“ eine Gruppe von Individuen derselben Art, die räumlich nicht voneinander isoliert sind.

⁷⁷ Außer der biologischen oder syngamischen Spezies, deren Angehörige im ausgewachsenen, gesunden Zustand und bei unterschiedlichem Geschlecht paarweise miteinander fruchtbare Nachkommen zeugen können, sind alle anderen hierarchischen Rangstufen der biologischen Systematik nicht objektivierbar. Die Zuordnung einer Gruppe von Organismen zu einer taxonomischen Rangstufe ober- und unterhalb der Spezies beruht auf Konvention. Die Unterart (*Subspezies*) wird definiert als „Zusammenfassung phänotypisch ähnlicher Populationen einer Art, die ein geographisches Teilgebiet des Areals der Art bewohnen und sich taxonomisch von anderen Populationen der Art unterscheiden“, Vgl. Mayr: *Die Entwicklung der biologischen Gedankenwelt* (2002), S. 232, u. ders.: *Grundlagen der zoologischen Systematik* (1975), S. 45. Was den taxonomischen (morphologischen und/oder stammesgeschichtlichen) Unterschied in Qualität und Ausmaß ausmacht, damit er die Kategorie „Unterart“ rechtfertigt, bleibt unbestimmt. Daher bezeichnet „Unterart“ Zusammenfassungen von Lebewesen einer Art, die nach subjektivem Ermessen gruppiert und nicht eindeutig gegeneinander abgrenzbar sind. Zwar gibt es beobachtbare oder abgrenzbare Subspezies als reale biologische Einheiten, aber mangels objektiver Kriterien ist auch in diesen Fällen nicht objektivierbar, ob deren Unterschiede für die Definition einer Unterart „ausreichen“, sodass inzwischen häufig nur noch den Begriff „Population“ Anwendung findet – wobei die jeweils als „Population“ bezeichnete Untergruppe wiederum subjektiv bzw. auf eine bestimmte Fragestellung hin ein- und abgegrenzt wird.

weiligen Fragestellung, Perspektive und subjektiven Bewertung der Taxonominnen und Taxonomen überlassen und ist nicht objektivierbar. Jenseits des Art-Konzepts der Biospezies bleiben die Zuordnungen auf morphologische Unterscheidungen angewiesen und in ihrem Erklärungswert begrenzt⁷⁸. Das gilt auch für die Kategorie „Rasse“, die nach der überkommenen Konvention in der Zoologie als Synonym für „Unterart“ verwendet wurde und heute nur noch für Zuchtformen von Haustieren benutzt wird.

Dabei werden die domestizierten Formen einer Tierart in der klassischen taxonomischen Nomenklatur jeweils als Ganzes – in der Rangstufe oberhalb verschiedener Zuchtformen – als Subspezies behandelt. Die taxonomische Bezeichnung des Haushundes⁷⁹ (*Canis lupus familiaris*) weist diesen – Chihuahua wie Saluki, Border Collie, Paria- oder Mischlingshund – als eine Unterart des Wolfes (*Canis lupus*) aus. Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand stammt der Haushund vom Eurasischen Wolf (*Canis lupus lupus*) sowie vom Mongolischen Wolf (*Canis lupus chanco*) ab und ist die domestizierte Form bestimmter Unterarten des Wolfes, die von anderen Wolfs-Unterarten⁸⁰ unterschieden werden. Ebenso scheint der Hausesel (*Equus asinus asinus*) auf den Nubischen Wildesel (*Equus asinus africanus*),

⁷⁸ Dass das morphologische, nach äußerer Gestalt und körperlicher Erscheinungsform kategorisierende Artkonzept (**Morphospezies**) nur einen begrenzten objektiven Erklärungswert hat, wird beispielsweise anhand der Formenvielfalt der Spezies *Canis lupus* (Wolf – einschließlich der domestizierten Form *Canis lupus familiaris* und des aus deren Verwilderung hervorgegangenen *Canis lupus dingo*) deutlich: Eine Französische Bulldogge, ein Bichon Frisé, ein Mops oder ein Tibet-Spaniel sind auf den ersten Blick kaum der Subspezies *Canis lupus lupus* (Eurasischer Wolf) als ihrer wilden Stammform zuzuordnen. Umgekehrt liegt die Bezeichnung „Tasmanischer Wolf“ für den (wahrscheinlich 1936 ausgestorbenen) „hundeköpfigen Beutelhund“ (*Thylacinus cynocephalus*) nahe, obwohl dieser sehr viel enger mit einem Opossum, Koala und Wombat verwandt war als mit einem Caniden. Die Angehörigen der Hunde-Familie (*Canidae*) sind wiederum mit einem Panda, einem Seeleoparden, einem Maulwurf, einem Elefanten und einem Gürteltier näher verwandt als mit einem Beutelwolf, der wie sie ein beutegreifender Zehengänger und ihnen auch sonst morphologisch (in der äußerlichen Gestalt und Lebensweise) ähnlich war. Denn in ähnlichen ökologischen Nischen entwickeln unterschiedliche Arten unter vergleichbaren Bedingungen ähnliche phänotypische Merkmale. Der Phänotyp wird nicht nur durch den Genotyp, sondern auch durch Umwelt- und Lebensbedingungen bestimmt. So kann derselbe Genotyp unterschiedliche Standortformen hervorbringen. Selbst innerhalb räumlich isolierter Populationen einer Spezies kann es aufgrund verschiedener Evolutionsfaktoren (wie Mutation und – bei geschlechtlicher Fortpflanzung – Rekombination von Erbanlagen) eine große Vielfalt phänotypischer Formen bzw. Varietäten geben, die nach morphologischen Kriterien verschiedenen Taxa zugeordnet werden könnten, obwohl sie genetisch identisch sind. Selbst innerhalb einer Art können Unterschiede (z. B. zwischen einer männlichen und weiblichen Stockente oder zwischen einer Maikäfer-Larve und dem ausgewachsenen Maikäfer) größer sein als zwischen Arten (z. B. zwischen zwei Entenweibchen oder zwei Käferlarven verschiedener Arten). Weitere Art-Begriffe beruhen auf Definitionen, die ihrerseits entweder aus dem biologischen oder dem morphologischen Art-Konzept herzuleiten sind. So baut z. B. die stammesgeschichtliche Ableitung einer Spezies (der **Kladospezies** als letzte und abschließende taxonomische Einheit, die alle Nachkommen eines nur ihnen gemeinsamen Vorfahrenorganismus umfasst, zwischen denen keine biologische Fortpflanzungsbarriere besteht) auf dem biologischen Artkonzept auf und schließt grundsätzlich auch fossile Arten ein.

⁷⁹ Die binäre Nomenklatur als das gebräuchliche Klassifikationsschema für die biologischen Arten geht auf Carl von Linné (1707–1778) zurück. Der zweiteilige Grundbestandteil setzt sich aus dem Namen der Gattung (*Canis*) und einem Epitheton (*lupus*) zusammen, welches in Kombination mit dem Gattungsnamen die Art charakterisiert. Der dritte Namensteil (*familiaris*) bezeichnet den Haushund als besondere Form oder Unterart der Spezies (*Canis lupus* = Wolf).

⁸⁰ Beispielsweise vom Turukhan-/Tundra-, vom Arktischen- oder vom Mexikanischen Wolf. Andere Wolfspopulationen wie der Arabische, der Italienische und der Iberische Wolf, die zur Entstehung des Haushundes beigetragen haben (können) und zeitweilig als eine Unterart des *Canis lupus* galten, werden inzwischen dem Eurasischen Wolf zugeordnet. Der Kaspische, der Kaukasische oder der Steppenwolf gelten noch als eigene Unterarten, obwohl sie sich genetisch kaum vom Eurasischen Wolf unterscheiden. Der Russische Wolf wird in manchen wissenschaftlichen Publikationen aufgrund morphometrischer Studien noch vom Eurasischen Wolf und dem Turukhan-/Tundrawolf unterschieden, in anderen dem Eurasischen Wolf zugeordnet. Zwischen den verschiedenen Wolfs- und Haushundepopulationen besteht keine biologische Fortpflanzungsbarriere.

eine Unterart des Afrikanischen Esels, zurückzuführen zu sein, der von der Unterart des Somali-Wildesels (*Equus asinus somaliensis*) unterschieden wird⁸¹. Das Hauspferd (*Equus ferus caballus*) gilt als die domestizierte Form des eurasischen Wildpferdes (*Equus ferus*) – ist aber aus dessen westlichen Subspezies „Tarpan“ (*Equus ferus ferus*) hervorgegangen, die vom Przewalski-Pferd⁸² (*Equus ferus przewalskii*) als weiterer Unterart des Wildpferdes unterschieden wird. Somit sind Haushunde, Hausesel und Hauspferde jeweils als Schwestergruppen ihrer jeweiligen wilden Stamm-Unterarten zu betrachten. Die einzelnen Haustierrassen lägen eine Rangstufe darunter. Taxonomische Rangstufen unterhalb der Subspezies – Varietät und Form – sind heute nur noch in der Botanik gebräuchlich. In der Zoologie werden die Begriffe „genetische Variation“⁸³ und „Modifikation“⁸⁴ zur Beschreibung der Vielgestaltigkeit der äußeren Erscheinungsformen und Verhaltensanlagen innerhalb einer Population (und ihres Genpools) verwendet. Insofern sind Zuchtrassen weniger als nachgeordnete taxonomische Rangstufe domestizierter Subspezies wilder Stammarten, sondern eher als Beschreibung genetischer Variationen und Modifikationen innerhalb einer Subspezies zu verstehen, die durch eine künstliche reproduktive Isolation von Teilpopulationen kultiviert werden. In diesem Sinne bezeichnet „Rasse“ eine verhältnismäßige Regelmäßigkeit oder Häufigkeit von bestimmten Merkmalskombinationen infolge gezielter, an wenigen Merkmalen ausgerichteter Zuchtauslese. Wenn diese künstliche Isolation und Auslese „reinerbige“ Zuchtlinien hervorbringt, reduziert sich die genetische Diversität und Variabilität in den so geschaffenen endogamen Reinzuchtpopulationen.

Durch die Reinzucht einer Rasse entsteht aufgrund der genetischen Einheitlichkeit⁸⁵ der Population Inzucht auch zwischen nicht näher verwandten Paaren. Mit einem erhöhten Inzuchtkoeffizienten in endogamen, also genetisch verarmenden Populationen ist wiederum ein erhöhtes Risiko der Inzuchtdepression⁸⁶ verbunden.

⁸¹ Der vor etwa 6.000 Jahren domestizierte Hausesel lässt sich mit beiden Unterarten des afrikanischen Wildesels fruchtbar kreuzen; hingegen sind die Nachkommen von Eseln mit Pferden, Zebras, Kiangs und asiatischen Halbeseln in der Regel steril. Nur als seltene Ausnahmen kommen fruchtbare weibliche Hybride vor.

⁸² Das Przewalski-Pferd und das Hauspferd (einschließlich seiner verwilderten Formen wie dem Exmoor-Pony, dem Dülmener Pferd oder dem Mustang) sind die beiden überlebenden Formen westlicher und östlicher Unterarten des eurasischen Wildpferdes.

⁸³ Durch neue Varianten eines Gens (Allele) entstehen genetische Variationen. Diese sind oft an einer veränderten Erscheinungsform (Phänotyp) eines Lebewesens erkennbar, jedoch lässt sich umgekehrt aus einer veränderten Erscheinungsform nicht auf eine genetische Variation schließen. Denn die gleiche Erbanlage kann bei unterschiedlichen Umwelteinflüssen zu verschiedenen Erscheinungsformen führen.

⁸⁴ Modifikation ist eine durch Umweltfaktoren hervorgerufene Veränderung der Erscheinungsform (Phänotyp) eines Lebewesens.

⁸⁵ Aufgrund der Unteilbarkeit des Erbgutes auf der Ebene der einzelnen Allele (Varianten eines Gens an einem Chromosom-Abschnitt) kommt es durch Reinzucht zum Verlust von Allelen aus dem Genpool (Allelpool). Durch fortgesetzte, auf bestimmte (gewünschte) Merkmale oder Eigenschaften ausgerichtete Zuchtauslese nehmen das Inzuchtniveau sowie der Verlust an genetischer Varianz weiter zu. Das hat nicht nur eine verminderte Anpassungsfähigkeit und eine höhere Anfälligkeit für Krankheiten zur Folge, und kann auch zur Zunahme erblicher Krankheiten und Degeneration der Population führen. Denn die genetische Vielfalt des Genpools einer Population bildet die Basis für die genetische Fitness ihrer Angehörigen (Vitalität, Krankheitsresistenz und Fruchtbarkeit).

⁸⁶ „Inzuchtdepression“ beschreibt das vermehrte Auftreten von Erbkrankheiten, höhere Anfälligkeit für Krankheiten, erhöhte Kindersterblichkeit, Abnahme der Fruchtbarkeit bis hin zur Sterilität usw. infolge der Abnahme der genetischen Vielfalt einer reproduktiv isolierten, endogamen Population.

Durch reproduktive Isolation genetisch verarmende Populationen gibt es auch unter natürlichen Bedingungen etwa durch geographische Isolation von Teilpopulationen oder wenn große Teile einer Population infolge klimatischer Veränderungen oder Seuchen verenden. Davon betroffene Populationen können so einen „genetischen Flaschenhals“ überleben, wenn die kleinste überlebensfähige Populationsgröße nicht unterschritten wird, ein starker natürlicher Selektionsdruck nachteilige Gen-Varianten (Allele) aus der Population entfernt, durch Mutationen neue Gen-Varianten entstehen und/oder vorteilhafte Gen-Varianten, die bei der genetischen Verarmung verlorengehen, von Angehörigen anderer Populationen derselben Biospezies wieder in die Population eingebracht werden. Denn in der belebten Natur geht es – anders als in der auf Reinerbigkeit bestimmter erwünschter Merkmale ausgerichteten Zuchtauslese – nicht um abgegrenzte homogene Populationen, sondern um die Erhaltung der genetischen Vielfalt,⁸⁷ die es einer Population ermöglicht, die Herausforderungen ihres Lebensraumes zu bewältigen und durch Anpassung an sich fortlaufend wandelnde Lebensbedingungen als Population zu überleben.

Unter natürlichen Bedingungen kommen immer wieder Paarungen von Braunbären (*Ursus arctos*) mit Eisbären (*Ursus maritimus*) vor, die fruchtbare Nachkommen hervorbringen.⁸⁸ Nach der Kategorisierung einer stammesgeschichtlich orientierten Systematik auf Grundlage der Evolutionsbiologie ist der Braunbär somit ein Musterbeispiel für die Infragestellung des bekannten Art-Konzepts.⁸⁹

⁸⁷ Die Erhaltung der genetischen Diversität gilt auch in der Rassetierzucht als notwendiges Ziel. Es wird etwa mittels der Veredelungszucht („Blutauffrischung“), der Rotationskreuzung oder der Hybridzucht verfolgt, die auf Heterosis-Effekte abzielen. Von einem Heterosis-Effekt wird gesprochen, wenn die Leistung und/oder Fitness (Krankheitsresistenz, Fruchtbarkeit) der ersten unmittelbaren Nachkommen der Elterngeneration durch die genetische Durchmischung höher ist als die durchschnittliche Leistung oder Fitness bei der Elterngeneration.

⁸⁸ Kreuzungen von Individuen, die in geschlechtlich-reproduktiver Hinsicht komplementär und kompatibel sind, jedoch nach der etablierten biologischen Systematik unterschiedlichen Spezies zugeordnet werden, kommen in der Natur immer wieder vor – z. B. infolge der Aufhebung von geographischen Fortpflanzungsbarrieren zwischen zeitweilig voneinander isolierten Populationen, die auf eine gemeinsame Stammpopulation zurückgehen. Es gibt Schätzungen, dass bis zu 10 % aller tierischen Lebensformen sich mit „fremden Arten“ kreuzen. Nicht nur Braun- und Eisbär, auch Narwal und Belugawal, die sogar unterschiedlichen Gattungen der Familie der Gründelwale zugeordnet werden, können gemeinsame fruchtbare Nachkommen haben. Natürliche „Interspezies-Hybride“ kommen eher regelmäßig als ausnahmsweise vor. Durch die Vermischung ihrer Genome kann es auch zur Ausbildung von Genotypen (genetischen Ausstattungen) kommen, die besser an die Umweltbedingungen angepasst sind als die der beiden Elternarten (vgl. Brauer, M.: Seitensprünge im Tierreich, in: stuttgarter-nachrichten.de (04.11.2016), <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.ebra-schiege-pizzly-tier-kreuzungen-und-hybrid-tiere-seitenspruenge-im-tierreich.5498595e-21cc-43f5-8e00-4674ed7c178d.html> [Abruf 2018-12-03]). Die evolutive Zeitspanne, nach der getrennte Arten keine (unbeschränkt) fruchtbaren Hybriden mehr hervorbringen können, wird für Säugetiere und Insekten auf ca. zwei bis vier Millionen Jahre geschätzt (die Stammlinien von Tiger und Löwe sollen sich vor knapp vier Millionen Jahren getrennt haben – männliche Hybride aus einem männlichen Löwen und einem weiblichen Tiger sind immer steril, weibliche Hybride sind meist fruchtbar). Bei Amphibien („Interspezies-Hybrid“-Beispiel: Teichfrosch) und Vögeln („Interspezies-Hybrid“-Beispiel: Kaiserfasan) läuft der Vorgang offenbar noch langsamer ab: Die Größenordnung der erforderlichen Zeitspanne soll hier bei 20 Millionen Jahren liegen.

⁸⁹ Wenn die Biospezies als sachlich begründete Kategorie zugrunde gelegt wird, sind fruchtbare „Interspezies-Hybride“ ein begriffliches Paradoxon bzw. logisch unmöglich, da sie per Definition nur entweder fruchtbare Nachkommen einer Art sein und haben oder Angehörige unterschiedlicher Arten (Biospezies) sein können. Sie werden aber nach der gebräuchlichen Konvention als Angehörige unterschiedlicher Arten kategorisiert, obwohl sie zu einer gemeinsamen Abstammungsgemeinschaft gehören und unter natürlichen Bedingungen bei sexueller Fortpflanzung und im ausgewachsenen, gesunden Zustand und bei unterschiedlichem Geschlecht paarweise miteinander fruchtbare Nachkommen zeugen können. Daher beweist ihre (regelmäßige) Existenz, dass entweder die Zuordnung zu unterschiedlichen Spezies sachlich falsch oder das zugrunde gelegte Art-Konzept – anders als das Konzept der Biospezies – auf nicht objektivierbare, also letztlich subjektive und mehr oder weniger willkürliche Unterscheidungen gegründet ist.

Gleiches trifft auf den Wolf und seine evolutionsbiologisch nähere Verwandtschaft zu, die traditionell der Gattung *Canis* zugeordnet wird.⁹⁰ Da die Biospezies „Wolf“ zumindest auch den Coyoten und den Goldschakal umfassen müsste, wäre die bisherige Spezies *Canis lupus* als Unterart *Canis lupus lupus* (mit der bisherigen taxonomischen Bezeichnung für den Eurasischen Wolf) zu kategorisieren. Die einzelnen Zuchtrassen des Haushundes lägen noch eine Rangstufe darunter. Tatsächlich gibt es diese taxonomischen Rangstufen unterhalb der Subspezies in der Zoologie aber nicht – und einen Rüden vom langhaarig-silbergestromten Schlag des Hollandse Herdershond interessieren weder seine taxonomische Einordnung noch sein Rassestandard, wenn er Gelegenheit zu einem Stelldichein mit einer läufigen Pudelhündin oder auch mit einer läufigen Wolfs-, Coyoten- oder Goldschakalfähe bekommt.

Der Haushund ist biologisch ein an das Zusammenleben und die Kommunikation mit Menschen angepasster Abkömmling eurasischer Angehöriger der Biospezies „Wolf“ – also ein Wolf, der Teil der Fortpflanzungsgemeinschaft der Wölfe auf allen Kontinenten geblieben ist. Deren Angehörige trennt – als syngamische Individuen derselben biologischen Spezies unter natürlichen Bedingungen – per se keine biologische Fortpflanzungsbarriere von ihren domestizierten wie wilden Artgenossen anderer Populationen. Die Typisierung seiner äußeren Gestalt, seine „Reinrassigkeit“ oder die Reinerbigkeit der Nachkommen, an die er seine Gene weitergibt, sind weder für den Hund noch für seine wilde Stammform oder andere Teile und Angehörige der Gesamtpopulation der Biospezies „Wolf“ ein positives Kriterium für die Partnerwahl bei der Fortpflanzung. Vielmehr geht es um Anpassungsfähigkeit an die gegebenen Umweltbedingungen, um Vitalität und Überlebensfähigkeit durch genetische Diversität und Variabilität, um Kompatibilität sowie um die Gelegenheit zur Paarung und wohl auch um Sympathie zwischen den beteiligten Individuen. Neuere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass deutlich über die Hälfte der seit dem Jahr 2000 wieder nach Deutschland einwandernden Wölfe zum Teil auch von Haushunden

⁹⁰ Jüngere Forschungen zum Genom des Haushundes und des Wolfes stellen die traditionelle Taxonomie in mehrfacher Hinsicht in Frage. Einerseits scheinen der Schabracken- (*Canis mesomelas*) und der Streifen-Schakal (*Canis adustus*) Schwesterarten eines Zweigs im Stammbaum der Wolfs- und Schakalartigen zuzuordnen zu sein, dem alle anderen Arten der Gattung zuzuordnen sind. Also könnten Schabracken- und Streifenschakal zusammen in eine eigene Gattung oder in eine Untergattung (*Subgenus*) der Gattung *Canis* eingeordnet werden. Andererseits sind dem Zweig der Gattung *Canis*, dem außer dem Schabracken- und dem Streifenschakal alle Arten der Wolfs- und Schakalartigen angehören, offenbar auch der Afrikanische Wildhund (*Lycan pictus*) und der Rothund (*Cuon alpinus*) zuzuordnen, die traditionell den Gattungen *Lycan* und *Cuon* zugeordnet werden. Darüber hinaus scheinen nicht nur einige Populationen, die traditionell als Unterarten des Goldschakals (*Canis aureus*) galten, näher mit dem Wolf (*Canis lupus*) als mit anderen Schakal-„Unterarten“ verwandt zu sein. Innerhalb der Spezies „Wolf“ können, da Wölfe regelmäßig weite Wanderungen unternehmen und die verschiedenen Unterarten des Wolfes reproduktiv nicht voneinander isoliert sind, die Genpools der verschiedenen Wolfspopulationen ohnehin nicht eindeutig gegeneinander abgegrenzt werden. Legt man das Art-Konzept der Biospezies zugrunde, wären dem Wolf als Art (*Canis lupus*) zumindest auch der Coyote und der Goldschakal zuzurechnen. Denn unter natürlichen Bedingungen findet ein Genfluss auch zwischen Populationen der „Spezies“ *Canis lupus* (Wölfe und Haushunde) und sowohl Coyoten- als auch Goldschakal-Populationen statt. Tatsächlich beobachten Biologen in Alaska und Kanada die „Entstehung einer neuen Art“ (vgl. Carstens, P.: *Der Coywolf kommt!*, GEO (04.11.2015), <https://www.geo.de/natur/tierwelt/554-rtkl-evolution-der-coywolf-kommt> [Abruf 2019-01-16]). Während „Coywölfe“ die in verschiedenen Varietäten vorkommenden fruchtbaren Nachkommen von (europäischen) Haushunden, amerikanischen Wölfen und Coyoten sind, gelten die (ebenso fruchtbaren) „Hybride“, die auf dem Balkan nachgewiesen wurden, als Nachkommen von Haushund und Goldschakal (vgl. Podbregar, N.: *Wenn Schakal und Hund sich paaren*, wissenschaft.de, (02.12.2015), <https://www.wissenschaft.de/umwelt-natur/wenn-schakal-und-hund-sich-paaren/> [Abruf 2019-01-16]).

abstammen,⁹¹ da in den vergangenen 15.000 Jahren keine biologischen und nur selten geographische Reproduktionsbarrieren die wilden Wölfe von ihren domestizierten Artgenossen in Eurasien und Amerika getrennt haben.

Der Genfluss zwischen den verschiedenen Populationen wurde weder dauerhaft noch unumkehrbar unterbrochen, sondern findet weiterhin statt. So können als „Unterarten“ am ehesten zeitweilig oder auf Dauer geographisch oder durch andere äußere Umstände (einschließlich der symbiotischen Lebensgemeinschaft mit Menschen) weitgehend isolierte Teilpopulationen einer Art⁹² bezeichnet werden – nämlich für die Dauer ihrer reproduktiven Isolation, bis sie sich zu einer eigenen, unumkehrbar reproduktiv isolierten Spezies entwickeln, wieder in der Gesamtpopulation aufgehen oder aussterben. Alle weiteren Varianten in der äußeren Gestalt sowie der Lebens- und Verhaltensweise können als eben solche und im Hinblick auf die Anpassung an konkrete Umweltbedingungen betrachtet werden. Die Kategorie „Rasse“ bleibt dann zur Bezeichnung von Produkten künstlicher reproduktiver Isolation und Zuchtauslese domestizierter Formen (unterhalb des Ranges einer Subspezies).

Die Probleme der taxonomischen Einordnung nach Maßgabe der stammesgeschichtlichen Entwicklung ergeben sich auch für den Menschen, von dem nur die eine noch lebende (rezente) Form des „anatomisch modernen Menschen“ existiert. Dieser „Jetztmensch“ (*Homo sapiens* = „weiser“, „verständiger“ oder „vernünftiger Mensch“) ist nach der traditionellen biologischen Systematik eine Art der Gattung *Homo* („Mensch“) von der Tribus Hominini („Menschen“) aus der Familie Hominidae (Menschenaffen), die zur Ordnung der Primaten und

⁹¹ Vgl. Haug, C.: *In Europa gibt es kaum reinrassige Wölfe*, MDR Wissen, Zuletzt aktualisiert: 01.07.2019, <https://www.mdr.de/wissen/umwelt/es-gibt-keine-reinrassigen-woelfe-100.html> [Abruf 26.07.2019].

Unter der Überschrift „Natur-“ oder „Artenschutz“ wird zur „Erhaltung der Biodiversität“ die Verhinderung der „Hybridisierung“ wilder Wolfs-, aber auch Dingo-Populationen durch die Vermischung mit Haushunden bis hin zum Abschuss von wilden „Wolfshybriden“ diskutiert. Für die sachlich nachvollziehbare Befürchtung, dass Wölfe wild lebender Populationen durch das Erbgut von Haushunden die Scheu vor Menschen verlieren und überproportional Haus- und Nutztiere reißen oder Menschen angreifen, gibt es bisher keine belastbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse. Eher scheinen Nachkommen von Haushunden und wilden Wölfen, selbst wenn sie nicht in wilden Rudeln leben, eher die Eigenschaften der wilden Stammart anzunehmen (wobei Dingos eine vor Jahrtausenden wieder verwilderte Form von Haus- bzw. Pariahunde sind). Zumindest in populärwissenschaftlichen Publikationen wird dabei – obwohl der taxonomische Status von *Canis lupus lupus* und *Canis lupus dingo* so wenig eindeutig ist wie das zugrundeliegende Art-Konzept (ganz zu schweigen vom Rasse-Konzept) – im Kontext der „Arterhaltung“ (durch künstliche reproduktive Isolation wilder Populationen) auch von „reinrassigen Wölfen“ und „reinrassigen Dingos“ gesprochen. Erst in jüngerer Zeit wird diese Betrachtung von wildlebenden Arten, die sie – jenseits eines objektivierbaren, konsequent biologischen Art-Konzepts – quasi als nichtdomestizierte Zuchtrassen „erhalten“ möchte und nicht in der evolutionären Entwicklung und Interaktion mit der von Menschen veränderten Umwelt wahrnimmt, in der wissenschaftlichen Debatte kritisch hinterfragt und kontrovers diskutiert. Die Forderung nach Erhaltung unveränderter „reiner“ Arten von Wildtieren durch den Abschuss der Abkömmlinge verschiedener Populationen der Spezies *Canis lupus* einschließlich der „Coywölfe“ oder der gemeinsamen Nachkommen von Eis- und Braunbären hat keine Mehrheitsmeinung in der wissenschaftlichen Debatte.

⁹² Im Sinne einer Biospezies bzw. Kladospezies. Letztere beginnt gemäß ihrer Definition nach der Abspaltung einer Teilpopulation zu einer reproduktiv isolierten Population mit einer nur ihr gemeinsamen Stammform. Sie endet (nur), wenn alle Angehörigen dieser Art aussterben, ohne Nachkommen zu hinterlassen oder wenn aus dieser Art durch Artspaltung zwei (oder mehr) neue Arten entstehen, die reproduktiv voneinander isoliert sind. Ohne das Auftreten von dauerhaften und unumkehrbaren reproduktiven Barrieren, die den Genfluss zwischen Populationen derselben Art unterbrechen, endet also nach der Definition der Kladospezies keine Art (wenn sie nicht ausstirbt) – auch nicht, wenn sich die späten oder zeitgenössischen Angehörigen einer Spezies von ihren frühen Vorfahren erheblich unterscheiden (vgl. Toepfer, G.: *Historisches Wörterbuch der Biologie*, Bd. 1 (2011), S. 184, https://www.zfl-berlin.org/tl_files/zfl/downloads/personen/toepfer/Histor_WoeBuch_Biologie/Band1.pdf [Abruf 2018-12-03] und Toepfer, G.: *Evolution – Grundwissen Philosophie* (2013).

damit zu den höheren Säugetieren gehört. Eine genaue Abgrenzung der Gattung *Homo* von verwandten Gattungen innerhalb der Hominini ist schwierig und strittig.⁹³ Es ist auch unklar, an welcher Stelle des Stammbaumes die Trennung der Vorfahren der Menschen von denen der nächsten lebenden Verwandten der Gattung *Pan* (Gemeine Schimpansen und Bonobos) stattfand und auf welche Stammart oder welche letzten, nur ihnen gemeinsame Vorfahren die Arten der Gattung *Homo* zurückgehen. Ebenso ungeklärt und strittig ist, in welcher stammesgeschichtlichen Beziehung die „Arten“ der Gattung *Homo* zueinander stehen. Da es sich – bis auf den Jetztmenschen – um ausgestorbene und nur zum Teil gleichzeitig existierende „Menschenarten“ handelt, lässt sich das biologische Art-Konzept kaum auf die fossilen Menschenformen anwenden. So wird auf der Grundlage weniger Funde von meist unvollständigen Überresten fossiler Menschenformen vor allem mittels einer letztlich subjektiven Typisierung von Merkmalen der körperlichen Gestalt und (mutmaßlichen) Lebensweise eine Menschenform – im Sinne einer Chronospezies⁹⁴ – zur „Art“ erklärt.

Fest steht im Grunde nur, dass alle heute lebenden Menschen zu einer biologischen Spezies gehören. Allerdings findet sich geschätzt zu ein bis vier Prozent in der DNA von Abkömmlingen eurasischer und nordafrikanischer Populationen des *Homo sapiens* – d. h. aller Populationen der heutigen Menschheit, deren Vorfahren aus Subsahara-Afrika westlich und südlich von Eritrea und Äthiopien auswanderten – Erbgut der Neandertaler.⁹⁵ Bei einigen asiatischen und pazifischen Populationen wurde außerdem ein zusätzlicher Anteil von geschätzt 4 % bis 6 % ihrer DNA auf das Erbgut unterschiedlicher Populationen der mit den Neandertalern eng verwandten Denisova-Menschen nachgewiesen. Weiterhin deuten neuere Forschungsergebnisse darauf hin, dass in allen asiatischen und ozeanischen Populationen der heutigen Menschheit Gene einer weiteren Menschenpopulation weitergegeben werden, die einer dritten Abstammungslinie der gemeinsamen Vorfahren von Neandertalern und Denisovanern oder einer Fortpflanzungsgemeinschaft von Neandertalern und Denisovanern oder sowohl einer dritten Abstammungslinie als auch der Vermischung

⁹³ So zeigt die Tatsache, dass der Zweig der aufrecht gehenden Menschenaffen (Menschen plus Vorfahren) von einigen Taxonominen und Taxonomen als Tribus, von anderen aber als Subtribus betrachtet wird, dass diese taxonomischen Rangstufen keinerlei objektivierbare Information enthalten.

⁹⁴ Eine „Chronospezies“ fasst einen Ausschnitt der Formenreihe zeitlich aufeinanderfolgender Generationen von Organismen einer – fossilen – Abstammungsgruppe nach Maßgabe morphologischer Unterschiede zu einer taxonomischen Einheit zusammen, der ein abgrenzbarer genetischer Zusammenhalt unterstellt wird. Diese Bestimmung von Arten durch Unterteilung einer evolutionären Entwicklungslinie liegt z. B. der Kategorisierung (fossiler) chronologischer Formengruppen der Gattung *Homo* ab dem frühen *Homo erectus/Homo ergaster* bis mindestens zum späten *Homo erectus/Homo heidelbergensis* bzw. *Homo rhodesiensis* zugrunde. Da sie sich an keinen objektivierbaren Kriterien orientiert, ist diese Kategorisierung ebenso vielfältig wie strittig. Unklar ist darüber hinaus sowohl, aus welcher Stammform der frühe *Homo erectus/Homo ergaster* hervorgegangen ist, als auch, aus welcher „Menschenart“ die Ur- oder Stammform des modernen Menschen hervorgegangen ist. So ist unklar, ob der „archaische *Homo sapiens*“ als eine evolutionäre Entwicklungsstufe oder späte Form des (afrikanischen) *Homo erectus*, des *Homo heidelbergensis* oder des *Homo rhodesiensis* zu betrachten ist.

⁹⁵ Vgl. z. B. Albat, D.: *Neandertaler-DNA als schützendes Erbe* (04.10.2018), <https://www.wissenschaft.de/gesundheitsmedizin/neandertaler-dna-als-schuetzendes-erbe/> [Abruf 2019-01-16] und Patalong, F.: *Knochen-splitter: Harte Zeiten für Rassisten*, in: SPIEGEL ONLINE (08.02.2014), <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/neandertaler-forschung-stellt-rassistische-weltbilder-auf-den-kopf-a-950848.html> [Abruf 2018-12-03].

von Neandertalern und Denisovanern entstammten⁹⁶. Darüber hinaus wurden in einigen (subsahara-) afrikanischen Populationen genetische Spuren einer weiteren ausgestorbenen archaischen Menschenform entdeckt, die vermutlich ebenso aus dem späten *Homo erectus* (bzw. – je nach Definition – dem afrikanischen *Homo heidelbergensis* bzw. *Homo rhodesiensis* oder archaischen *Homo sapiens*) hervorging wie die Neandertaler, Denisovaner und der anatomisch moderne *Homo sapiens*⁹⁷. Von anderen ausgestorbenen Populationen, die von frühen Formen des *Homo erectus* – bzw., je nach Definition: späten Formen des *Homo ergaster* – abstammten, wie die Peking-Menschen (*Homo erectus pekinensis*⁹⁸) und die Java-Menschen (*Homo erectus javanicus*) sowie möglicherweise die „Hobbitmenschen“ von Flores⁹⁹ (*Homo floresiensis*) gibt es keine genetischen Spuren in anatomisch modernen Menschen. Von der Formengruppe, die als *Homo erectus* kategorisiert wird, gibt es also eine Linie, die über gemeinsame Vorfahren des anatomisch modernen *Homo sapiens*, Neandertalern, Denisovanern und wohl weiterer archaischer Menschenformen zum „Jetztmenschen“ führt. Die Menschen der verschiedenen Populationen von Nachkommen des (späten) *Homo erectus* sind sich begegnet. Wenn sie sich späteren Menschen ähnlich verhalten haben, mögen die Begegnungen zum Teil flüchtig, zum Teil intensiver, mal in

⁹⁶ Vgl. z. B. Vieweg, M.: *Denisova-Mensch: Komplex eingekreuzt* (12.04.2019), <https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/denisova-mensch-komplex-eingekreuzt/> [Abruf 2019-07-26], Albat, D.: *Unbekannter kreuzte sich mit unseren Vorfahren* (17.01.2019) <https://www.scinexx.de/news/biowissen/unbekannter-kreuzte-sich-mit-unseren-vorfahren/> [Abruf 2019-07-26] und Knauer, R.: *Halb Neandertaler, halb Denisova-Mensch* (22.08.2018), <https://www.spektrum.de/news/halb-neandertaler-halb-denisova-mensch/1586144> [Abruf 2019-07-26].

⁹⁷ Vgl. z. B. Albat, D.: *Afrikaner erben Gene eines Unbekannten* (29.04.2019), <https://www.scinexx.de/news/biowissen/afrikaner-erben-gene-eines-unbekannten/>, [Abruf 2019-07-26] und Stoppel, K.: *Afrikaner haben Gene von „Geistervorfahren“* (29.04.2019), <https://www.n-tv.de/wissen/Afrikaner-haben-Gene-von-Geistervorfahren-article20994941.html> [Abruf 2019-07-26].

⁹⁸ Der Peking-Mensch ist, da er als Chronospezies der Zeit 770.000 ± 80.000 bis 450.000 ± 50.000 zugeordnet wird, als Zeitgenosse von *Homo heidelbergensis* bzw. später Formen des *Homo erectus* (600.000 bis 200.000) und somit als Zeitgenosse der Vorfahren von Denisovanern, Neandertalern und anatomisch modernen Menschen anzusehen. Die gemeinsamen Vorfahren von Denisovanern und Neandertalern sollen sich vor rund 800.000 Jahren von denen des Jetztmenschen getrennt haben; ab etwa 640.000 (vielleicht auch erst 400.000) sollen sich dann die Populationen der Denisovaner und Neandertaler voneinander getrennt entwickelt haben – was aber nachweislich den Genfluss zwischen den beiden Menschenformen nicht unumkehrbar unterbrach. Ein Genfluss zwischen Denisova- und Peking-Menschen ist zwar nicht erwiesen, aber – sofern sie einer Biospezies angehörten – auch nicht auszuschließen.

⁹⁹ *Homo floresiensis* wird nicht mehr als Nachfahre von *Homo erectus* betrachtet. Als möglicher Vorfahr wird *Homo habilis* in Betracht gezogen (vgl. z. B. Osterkamp, J.: *Leben heute noch Nachkommen der Flores-Hobbits?* (03.08.2018), <https://www.spektrum.de/news/leben-heute-noch-nachkommen-der-flores-hobbits/1582842>, [Abruf 2019-01-16] und Patalong, F.: *Neue Lösung für das Rätsel um den „Hobbit“*. (23.04.2017), <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/homo-floresiensis-studie-bestreitet-verwandtschaft-von-menschen-und-hobbit-a-1144447.html> [Abruf 2019-01-16]. Die verwandtschaftlichen Beziehungen von *Homo habilis*, *Homo rudolfensis* und *Homo ergaster* (der – je nach Definition – als früher *Homo erectus* kategorisiert wird) sind in Fachkreisen umstritten (vgl. z. B. Podbregar, N.: *Wirbel um den Homo habilis*. (25.04.2014), <https://www.scinexx.de/dossier/wirbel-um-den-homo-habilis/>; https://www.scinexx.de/service/dossier_print_all.php?dossierID=91283 [Abruf 2019-01-16]. Wenn *Homo habilis*, *Homo rudolfensis* und *Homo ergaster* (oder archaischer *Homo erectus*) nicht als unterschiedliche (biologische) Arten von Frühmenschen, sondern als Varietäten (oder „Unterarten“) einer Frühmenschenpopulation verstanden werden müssten, aus der sich der *Homo erectus* entwickelt hätte, wäre der „Flores-Hobbit“ ein Nachfahre einer Schwesterpopulation der Population der gemeinsamen Vorfahren von Neandertalern, Denisovanern und der anatomisch modernen Menschen. Hätten sich diese Populationen vor rund zwei Millionen Jahren getrennt, wäre es möglich, dass zwischen den „Flores-Hobbits“ und den Nachfahren späterer Formen des *Homo erectus* (bzw. *Homo heidelbergensis* oder *Homo rhodesiensis*) eine so undurchlässige biologische Fortpflanzungsbarriere bestand, dass von unterschiedlichen Biospezies der Gattung *Homo* gesprochen werden müsste.

gewalttätiger Auseinandersetzung um Ressourcen, mal friedlich gewesen sein. Sie mögen miteinander gekämpft, aber auch Dinge, Ideen und Techniken ausgetauscht haben. Erwiesenermaßen hatten sie gemeinsame fruchtbare Nachkommen, die in den Populationen der aus Afrika stammenden anatomisch modernen Menschen aufgingen. Denn zwischen den Populationen dieser Menschenformen gab es keine dauerhaften und unumkehrbaren reproduktiven Barrieren,¹⁰⁰ sondern in Afrika und Eurasien einen im Erbgut heutiger Menschen nachweisbaren Genfluss.

Neandertaler und Denisovaner sind als Teilpopulationen einer Schwestergruppe der anatomisch modernen Menschen zu betrachten. Da zwischen dieser Schwestergruppe sowie mindestens einer weiteren Schwestergruppe in Afrika und den anatomisch modernen Menschen keine biologische Fortpflanzungsbarriere bestand, gehörten sie einer biologischen Art an. Der Jetztmensch ist folglich als überlebende Subspezies dieser Biospezies „Mensch“ zu betrachten (in der die Nachkommenschaft der letzten Angehörigen ausgestoßener Unterarten des Menschen aufgegangen ist).¹⁰¹ Eine Unterteilung dieser Subspezies in weitere Subspezies ergibt von der Begrifflichkeit her wenig Sinn (es müsste dann eher von „Subspezies“, „Varietäten“ oder „Formen“ gesprochen werden) und wird inzwischen überwiegend abgelehnt.¹⁰²

Dafür ist der Umstand, dass die genetischen Unterschiede zwischen allen heute lebenden Menschen bei allenfalls einem Promille der genetischen Substanz liegen und die genetische Varianz zwischen Individuen derselben Population um ein Vielfaches größer ist als zwischen unterschiedlichen Populationen zwar an sich noch kein hinreichendes Argument. Bemerkenswert ist aber, dass die genetischen Unterschiede zwischen Menschen aus unterschiedlichen Populationen deutlich geringer sind als zwischen Angehörigen verschiedener

¹⁰⁰ Auch wenn es Hinweise darauf gibt, dass die männlichen Nachkommen von Neandertalern und anatomisch modernen Afrikanern in der Fortpflanzungsfähigkeit eingeschränkt gewesen sein könnten (was möglicherweise auf eine beginnende biologische Fortpflanzungsbarriere deuten, aber auch andere Ursachen – etwa Diskriminierung – haben könnte), waren die Populationen der verschiedenen Menschenformen noch nicht voneinander reproduktiv isoliert.

¹⁰¹ Falls aber auch Populationen (wie jene der Peking- und Java-Menschen), deren Vorfahren sich früher von der Formengruppe trennten, die als *Homo erectus* kategorisiert wird, den Prozess der Artbildung im Zuge der Separation von anderen Nachfahren/Populationen des *Homo erectus* vor ihrem Aussterben noch nicht abgeschlossen hatten, wäre die stammesgeschichtlich definierte biologische Art (die als solche alle menschlichen Populationen, zwischen denen ein Genfluss stattfindet, möglich ist oder stattgefunden hat und die nur ihr gemeinsame Stammform umfassen müsste), der alle genannten Menschenformen zugerechnet werden müssten, *Homo erectus*. Die gemeinsame Population von Neandertaler und Denisovanern und anatomisch modernen Menschen müsste als deren Unterart kategorisiert werden. Alle heute lebenden Menschen wären dann auf eine bloße Varietät dieser Subspezies zurückzuführen.

¹⁰² „Nach den in der Zoologie angewandten Kriterien zur Klassifizierung sind Unterarten: [a] geographisch begrenzte, klar differenzierte Populationen, [b] über längere Zeit getrennte Stammeslinien. Die beiden Kriterien treffen nach den Ergebnissen der evolutionsbiologischen (Evolutionbiologie) und molekulargenetischen Forschung auf menschliche Populationen nicht zu. Die Rassensystematiken finden daher keine Bestätigung. ... Die Unterschiede zwischen den geographischen Gruppen sind gering, die Differenzen ändern sich mit der geographischen Entfernung kontinuierlich, die Unterschiede zwischen den Gruppen sind geringer als die zwischen den Individuen innerhalb der jeweiligen geographischen Gruppen. Es lassen sich keine (über längere Zeit) getrennten Stammeslinien unterscheiden. Stattdessen besteht ein genetisches Netzwerk, das alle Populationen verbindet... Das traditionelle Rassenkonzept ist zugunsten einer geschichtlichen und dynamischen Sicht menschlicher Vielfalt aufzugeben“ Kattmann, U.: *Rassenbegriff*, in: Spektrum.de, <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/menschenrassen/42123> [Abruf 2019-07-31].

Populationen anderer Arten – etwa der Schimpansen.¹⁰³ Die erstaunlich geringe genetische Vielfalt unter den anatomisch modernen Menschen begründet die Annahme, dass die Menschheit – also die Nachkommenschaft der ersten anatomisch modernen Menschen aus Afrika – mindestens einmal, wahrscheinlich zweimal nur knapp dem Aussterben entgangen ist. Vor etwa 120.000 Jahren sollen nur noch wenige hundert Individuen an wenigen Orten in Afrika überlebt, sich die Population des Menschen aber wieder erholt haben, bis sie vor rund 70.000 bis 80.000 Jahren noch einmal auf 1.000 bis 10.000 Individuen schrumpfte¹⁰⁴. Insofern stammen alle heute lebenden Menschen von einer Population afrikanischer Nachfahren des *Homo erectus* ab, deren Größe in etwa mit der Bevölkerung eines Dorfes vergleichbar war. Die mit der räumlichen Entfernung von Afrika abnehmende genetische Vielfalt – auch zwischen Populationen – offenbart die afrikanische Herkunft des modernen Menschen. Der Umstand, dass die meisten stammesgeschichtlich bzw. genetisch unterscheidbaren Populationen in Afrika zu finden sind, bedeutet auch, dass Angehörige bestimmter afrikanischer Populationen näher mit Angehörigen europäischer oder asiatischer Populationen verwandt sein können als mit Angehörigen anderer afrikanischer Populationen, die ihnen nach der äußeren Erscheinung ähnlicher sehen.¹⁰⁵ In der Regel sind aber benachbarte Populationen biologisch miteinander näher verwandt als mit geographisch entfernteren Populationen, was sich aber nicht im Aussehen spiegeln muss: „Geographisch benachbarte Populationen stehen sich ... auch dann genetisch näher als geographisch entferntere, wenn ihre Vertreter sehr verschieden aussehen. Die auf Oberflächenmerkmalen beruhenden, typologisch erfaßten Unterschiede sagen wenig oder nichts über die genetische Nähe oder Distanz von Menschen aus...“¹⁰⁶ Nähere oder entferntere

¹⁰³ „Während Schimpansen verschiedener geographischer Herkunft phänotypisch (Phänotyp) kaum voneinander verschieden sind, so daß Individuen selbst von Spezialisten nicht einer der geographischen Unterarten zugeordnet werden können, sind die genetischen Differenzen zwischen ihnen etwa 10mal größer als die zwischen Menschen. Unterschiede zwischen Populationen des Menschen können zwar statistisch erfaßt werden, sie sind aber entweder zu gering oder zu unbedeutend, um nach den Maßstäben der zoologischen Systematik Unterarten ('Rassen') unterscheiden zu können.“ Kattmann, ebd.

¹⁰⁴ Der moderne Mensch überlebte, vermehrte und verbreitete sich dann wohl auch deshalb erfolgreich über die ganze Erde, da seine Population die anderen (wohl noch stärker „genetisch verarmten“) Populationen von Nachfahren des späten *Homo erectus*, zu denen keine biologischen und räumlichen Fortpflanzungsbarrieren bestanden, gleichsam absorbierte und somit ihre genetische Vielfalt zu einem zwar geringen, aber manchmal überlebenswichtigen Teil vergrößerte. Da weder erwiesen noch wahrscheinlich ist, dass der Genfluss nur einseitig stattfand, bleibt die Frage offen, warum die Populationen der Neandertaler, Denisovaner und anderer Menschenformen bis auf die vom modernen Menschen absorbierten Reste ausstarben und was dies genau mit ihrer genetischen Verarmung zu tun hatte.

¹⁰⁵ „Wenn man sich heute den Stammbaum des Menschen vorstellt, dann sind die dicken Zweige des Stammbaums in Afrika, und ein kleiner Ast, den findet man außerhalb von Afrika, das sind die Nicht-Afrikaner. Wir sind häufig als Europäer oder Asiaten näher verwandt mit bestimmten Afrikanern als diese Afrikaner mit anderen Afrikanern sind“ (Johannes Krause, Direktor am Max-Planck-Institut für Menschheitsgeschichte in Jena, zit. nach Röhrlich, D.: *Es gibt keine Rassen*. (21.03.2019), https://www.deutschlandfunk.de/menschheitsgeschichte-es-gibt-keine-rassen.1148.de.html?dram:article_id=444263 [Abruf 2019-07-26].

¹⁰⁶ Kattmann, a.a.O. Cavalli-Sforza, L. und F. schreiben hierzu in *Verschieden und doch gleich* (1994), S.203: „Die Gene, die [im Verlauf der Evolution] auf das Klima reagieren, beeinflussen die äußeren Merkmale des Körpers, weil die Anpassung an das Klima vor allem eine Veränderung der Körperoberfläche erforderlich macht (die sozusagen die Schnittstelle zwischen unserem Organismus und der Außenwelt darstellt). Eben weil diese Merkmale äußerlich sind, springen die Unterschiede zwischen den Rassen so sehr ins Auge, dass wir glauben, ebenso krasse Unterschiede existierten auch für den ganzen Rest der genetischen Konstitution. Aber das trifft nicht zu: Im Hinblick auf unsere übrige genetische Konstitution unterscheiden wir uns nur geringfügig voneinander“.

Verwandtschaft ist nicht immer ins Gesicht geschrieben und äußere Ähnlichkeit muss nicht mit enger genetischer Verwandtschaft verbunden sein. Alle heute lebenden Menschen sind so eng miteinander verwandt, dass sich die Menschheit als eine Familie der Menschenkinder beschreiben lässt, deren Angehörige zwar jeweils besondere Individuen, zugleich jedoch mit einer im Wesentlichen identischen biologischen „Hardware“ ausgestattet sind, in die im Prinzip – durch Sozialisation in der betreffenden menschlichen Gemeinschaft – jede menschliche Kultur als „mentale Software“ (Hofstede)¹⁰⁷ geladen werden kann. Dabei enthält die biologische „Hardware“ auch gleichsam ein „vorinstalliertes Betriebssystem“, das grundsätzlich kultur- bzw. sozialisationsunabhängig grundlegende emotionale sowie Kommunikations- und Verhaltensmuster vorgibt, die z. B. beim Lächeln,¹⁰⁸ Lachen¹⁰⁹ und bei der menschlichen Mikromimik¹¹⁰ deutlich werden.

Der Erkenntnis der grundsätzlichen ursprünglichen Gleichheit aller Menschen steht die offensichtliche Tatsache gegenüber, dass alle Menschen besonders – d. h.: verschieden – sind und die sichtbaren Unterschiede zumeist mit der Abstammung der Individuen zu tun haben. Für diese sichtbaren Unterschiede bzw. die Häufigkeit bestimmter morphologische Merkmale spielt auch die populationsbezogene Abstammung eine Rolle. So haben Populationsgenetiker in den anderthalb Dekaden seit der Entschlüsselung des menschlichen

¹⁰⁷ Hofstede, G.: *Interkulturelle Zusammenarbeit*. (1993), S. 19.

¹⁰⁸ Bei Tieren wird das Zeigen der Zähne oft als Drohgebärde verwendet oder aber – mit zusammengebissenen Zähnen, ohne die Kiefer voneinander zu lösen – als Zeichen der Unterwerfung. Aus der Angstgrimasse und Unterwerfungsgeste könnte auch das menschliche Lächeln mit seinen vielen verschiedenen Bedeutungen entstanden sein. Angstgrinsen, verlegenes und beschwichtigendes Lächeln zeigen auch Menschen, lächeln kann entwaffnen und die Situation entspannen, bei Menschen ist es vor allem Ausdruck der Freude, Heiterkeit und des Wohlbefindens, der wohlwollenden Kontaktaufnahme, aber auch der Distanz zu sich und seiner Umwelt (sich und andere nicht so wichtig/ernst nehmen, Höflichkeit, Ironie, aber auch Sarkasmus usw.). Auch Menschenaffen zeigen ein dem Lächeln ähnliches mimisches Verhalten; in seinen vielfältigen Formen und Bedeutungen hebt sich das menschliche Lächeln sowohl etwas allgemein Menschliches als auch ein Verhalten, durch das sich der Mensch auch von seinen nächsten Verwandten unterscheidet. Vgl. z. B. Müller-Lissner, A.: *Die Wissenschaft vom Lächeln*. (10.10.2015), www.tagesspiegel.de/wissen/psychologie-die-wissenschaft-vom-laecheln/12432058-all.html [Abruf 2018-12-03].

¹⁰⁹ Lachen ist ein wesentliches angeborenes emotionales Ausdrucksverhalten des Menschen, das vor allem in der Gemeinschaft mit anderen Menschen seine Wirkung entfaltet. Auch Bonobos, Schimpansen, Gorillas und Orang-Utans können lachen – bzw. mit dem entspannt weit geöffnetem Mund des „Spielgesichts“ eine beschleunigte Atmung vokalisieren respektive hecheln oder keuchen – und tun dies, wenn sie gekitzelt werden, um Situationen zu entspannen und wenn sie Spaß machen. Sie können mit einem dem Lachen oder Lächeln entsprechenden Verhalten offenbar sowohl Freude als auch Schadenfreude zum Ausdruck bringen. Doch das offene, deutlich stimmhafte Gelächter ist menschlich. Und auch wenn man annimmt, dass Tiere – bzw. Menschenaffen – lachen können, hebt sich das menschliche Lachen davon auch durch seine Bedeutungsvielfalt ab: Menschen lachen als Ausdruck der Freude und Heiterkeit, sie lachen (unwillkürlich und willentlich) über Witze und wenn sie etwas witzig finden, aber auch aus Verlegenheit, aus Schadenfreude, aus Sarkasmus, aus Häme und Geringschätzung und um andere auszulachen, also um zu demütigen und zu verletzen – und so weiter. Als solches ist das Lachen menschlich und allgemein menschlich (vgl. z. B. Baier, T.: *Wer lacht, beißt nicht* (19.05.2010), www.welt.de/gesundheit/psychologie/article9757657/Als-die-Evolution-das-Lachen-erfand.html [Abruf 2018-12-03]. Heinemann, P.: *Als die Evolution das Lachen erfand* (20.09.2010) und Rüegg, J.C.: *Das Lachen der Völker* (22.01.09), www.fr.de/wissen/lachen-voelker-11534150.html [Abruf 2018-12-03].

¹¹⁰ Mikromimik bezeichnet unwillkürliche, minimale bzw. kurzzeitige Veränderungen der Miene als Ausdruck von Empfindungen, die nur schwer zu unterdrücken sind, also flüchtige Gesichtsausdrücke (Mikroexpressionen), die Sekundenbruchteile dauern. Sie werden zumeist als Ausdruck der sieben universellen [Basis-]Emotionen Ekel, Wut/Ärger, Angst/Furcht, Trauer, Freude, Überraschung und Verachtung beschrieben, die jeder Mensch mimisch ausdrückt und erkennt – unabhängig von familiärer und ethnischer Herkunft, Muttersprache und kultureller Prägung, Abstammung, Geschlecht, sozialem Status usw. (vgl. z. B. Eckert, T.: *Was wir durch unsere Mimik bewirken können*. [28.02.2017], in: <https://ze.tt/was-wir-durch-unsere-mimik-bewirken-koennen/> [Abruf 2018-12-03]).

Genoms Anfang der 2000er Jahre Individuen aus zahlreichen Populationen und Völkern auf der ganzen Erde genetisch verglichen, um genetische Variationen aufgrund der Abstammungsgeschichte zu untersuchen. Dabei hat sich bestätigt, dass die genetische Vielfalt – d. h. auch die Anzahl genetisch voneinander unterscheidbarer Populationen – in Afrika am größten ist. Populationen auf anderen Kontinenten besitzen (von wenigen neuen Allelen abgesehen) nur einen bestimmten Ausschnitt des afrikanischen Spektrums, womit die gemeinsame Abstammung der Menschheit von afrikanischen Nachfahren des *Homo erectus* verifiziert wurde. Hypothesen über eine unterschiedliche Evolutionsgeschwindigkeit zwischen verschiedenen Populationen („Rassen“), die auch von rassistischen Strömungen im Spektrum der „Neuen Rechten“ weiter vertreten werden, finden in den Daten keinerlei Grundlage.

Weite Teile der rechtsextremen „Alt-Right“-Bewegung¹¹¹ in den USA sowie Teile der „Neuen Rechten“ in Europa versuchen, aus Studien, in denen der durchschnittliche Intelligenzquotient (IQ) nach ethnischer Zugehörigkeit bzw. Abstammung aus unterschiedlichen Populationen sowie nach Ländern ermittelt wurde, einen kausalen Zusammenhang zwischen geistig-kognitive Fähigkeiten und der biologischen Abstammung aus bestimmten Populationen abzuleiten. Dabei beziehen sie sich in jüngerer Zeit auf das – im wissenschaftlichen Fachdiskurs umstrittene und kritisierte – 1994 erschienene Buch „The Bell Curve“ (Die Glockenkurve) von Charles Murray und Richard Herrnstein. Der Titel bezieht sich auf die Glockenkurve der „Normalverteilung“¹¹² von Intelligenztestwerten. Herrnstein und Murray kamen nach der Analyse einer umfassenden Längsschnittstudie zu dem Ergebnis, dass Weiße Amerikaner/„Caucasians“ im Durchschnitt eine IQ von 100 (also dem durchschnittlichen IQ) erreichen, während Schwarze Amerikaner/African Americans im Durchschnitt nur einen IQ von 85 und Asian Americans einen IQ von 105 erreichen. Diverse ähnliche Studien scheinen zu bestätigen, dass insbesondere Nordostasiaten und Juden mit durchschnittlichen IQ-Werten 105 bis 110 bei IQ-Tests überdurchschnittlich und Afrikaner (sowie Latinos und andere „People of Color“ nichtnordostasiatischer Abstammung) unterdurchschnittlich abschneiden. In entsprechenden Ländervergleichen führen Singapur, Hongkong, Taiwan, Südkorea vor Japan, China, der Schweiz und den Niederlanden.¹¹³

¹¹¹ „Alt-Right“ steht für „Alternative Rechte“, eine politische Strömung am äußersten Rand der politischen Rechten vor allem in den USA, die hauptsächlich ein Online-Phänomen ist und ein Spektrum verschiedener Ideologien – „White-Supremacy“-Rassismus, Antisemitismus, Muslim- und Einwanderungsfeindlichkeit, ethnozentrierten und nationalistischen Chauvinismus, Antifeminismus usw. – umfasst. Wie die europäische „Neue Rechte“ wendet sich auch „Alt-Right“ gegen tragende Grundsätze der Aufklärung, gegen ethnischen und kulturellen Pluralismus sowie gegen das Prinzip der Gleichheit aller Menschen, das den allgemeinen und unteilbaren Menschenrechten zugrunde liegt. Im Vergleich zur europäischen „Neuen Rechten“ (*Nouvelle Droite*) knüpft „Alt-Right“ dabei noch offener an völkisch-rassistischen Ideologien und traditionell-rechtsextremistischen Strömungen an.

¹¹² Intelligenztests werden – als Messinstrument – nach Maßgabe der Normalverteilungsannahme (des Mitbegründers der rassistischen „Eugenik“ Francis Galton, 1822-1911) geeicht. D. h.: IQ-Tests werden bei ihrer Entwicklung so lange justiert, bis eine Normalverteilung der Werte erreicht ist. „*Dass die Intelligenz selbst tatsächlich auch normalverteilt ist, kann weder bewiesen noch widerlegt werden. Intelligenz ist ein Konstrukt, und die Tests werden so konstruiert, dass die Ergebnisse zu diesem Konstrukt passen.*“ Vgl. Mienert, M./Pitcher, S.: *Pädagogische Psychologie - Theorie und Praxis des lebenslangen Lernens.* (2011), S. 111.

¹¹³ Dass das Länderdaten.info <https://www.laenderdaten.info/iq-nach-laendern.php> [Abruf 2019-07-27], zu seriösen Daten gekommen sein will, die den durchschnittlichen IQ in der Bevölkerung Nordkoreas mit einem Wert von 102 zwischen den Niederlanden und Macau verorten, mag an sich schon Zweifel begründen.

Solche Untersuchungen belegen mit den Ergebnissen, in denen sie übereinstimmen, lediglich, dass Menschen aus Populationen, in denen moderne Lebensverhältnisse technologisch, industriell und rechtsstaatlich fortgeschrittener Gesellschaften vorherrschen, bei Intelligenztests (die in und für solche Gesellschaften entwickelt wurden und eine Fehlermarge bzw. Schwankungen von zehn bis fünfzehn Punkten aufweisen¹¹⁴) im Durchschnitt in etwa den Durchschnitts-IQ 100 erreichen. Angehörige gesellschaftlich benachteiligter Bevölkerungsgruppen erzielen hingegen i.d.R. im Durchschnitt (um zehn bis fünfzehn Punkte) unterdurchschnittliche Ergebnisse – es sei denn, sie kommen aus ethnischen, religiösen oder familiären Kulturen mit langer und ungebrochener Schrifttradition, in denen eine ausgeprägte Bildungsorientierung verbreitet und wertgeschätzt ist. Ebenso belegen die Ländervergleiche vor allem, dass der gemessene Durchschnittliche IQ da durchschnittlich oder überdurchschnittlich ist, wo die damit gemessenen Fähigkeiten für die Bewältigung der Herausforderungen der konkreten Lebensverhältnisse und (natürlichen sowie sozialen) Umweltbedingungen wichtig sind. D. h., dass v.a. in entwickelten Industrie- und Schwellenländern, die außerhalb der Tropen liegen (was allerdings z. B. nicht für Singapur, Macau, Hongkong und die südliche Hälfte von Taiwan gilt), ein durchschnittlicher oder überdurchschnittlicher Durchschnitts-IQ der Bevölkerung gemessen wurde. Die Studien erklären nicht, worauf die gemessenen Unterschiede zwischen Bevölkerungsgruppen und im Ländervergleich zurückzuführen sind. Auch Murray und Herrnstein, die Autoren der „Bell Curve“, gehen davon aus, dass der von ihnen gemessene durchschnittliche Intelligenzunterschied zwischen Weißen und Schwarzen (die von Murray/Herrnstein attestierte Verschiebung der „Bell Curve“ bei Schwarzen um 15 Punkte unter dem Mittelwert) nicht vollständig auf genetische Faktoren zurückzuführen sei. Sie führen den Unterschied zu etwa einem Drittel auf die Lebensumstände zurück.

Darüber, dass Intelligenz – zumindest teilweise – erblich ist, besteht in der wissenschaftlichen Forschung weitgehend Konsens. Strittig ist allerdings der Anteil der Genetik an Intelligenzunterschieden, der im Mittel auf 50 Prozent geschätzt wird, wobei sich die Schätzungen in einer Spanne zwischen etwa einem und zwei Dritteln bewegen. Murray/Herrnstein vertreten die Annahme, dass Intelligenz überwiegend vererbt wird. Diverse Zwillingsstudien legen allerdings nahe, dass der Einfluss der Genetik auf die Intelligenz deutlich geringer ist.¹¹⁵ Wie groß der Einfluss von sozialem und finanziellem Status sowie Bildungsnähe der Familie und des sozialen Umfeldes (Herkunfts-Milieu), von ethnischer, religiöser und familiärer Kultur, von Ernährung, Bewegung, Belastungen und Diskriminierungserfahrung usw. auf die messbare Intelligenz ist, bleibt strittig. Es ist auch unklar, was von dem

¹¹⁴ Sowohl aufgrund der Test (die mit unterschiedlichen Schwerpunkten unterschiedliche Bereiche kognitiver Leistungsfähigkeit messen) als auch aufgrund der konkreten Testbedingungen, Alter und der Tagesform der Proband/innen usw., vgl. z. B.: <https://www.wissen.de/wie-hoch-ist-eigentlich-die-aussagekraft-eines-iq-tests> [Abruf 2019-07-26].

¹¹⁵ Vgl. z. B. Evans, G.: *Die Rückkehr einer Bullshit-Wissenschaft* (31.03.2018), <https://www.zeit.de/wissen/2018-03/rassenlehre-abstammung-intelligenz-rassismus-usa-rechtsruck/komplettansicht> [Abruf 2018-12-03] und Brech, S.M.: *Wie Gene die Intelligenz beeinflussen* (23.07.2018) www.welt.de/wissenschaft/article179843156/Forscher-finden-genetische-Veraenderungen-die-die-Intelligenz-beeinflussen.html [Abruf 2018-12-03].

genetisch bedingten Anteil aus den genetischen Besonderheiten einer Population¹¹⁶ und was von den individuellen Merkmalen der individuellen Vorfahren vererbt wird. Der Versuch, Bevölkerungsgruppen, Völkern oder Populationen größere oder geringere kognitive Leistungsfähigkeit aufgrund ihrer Abstammung aus einer Population zuzuschreiben, lässt sich daher auch nicht seriös mit Studien begründen, in denen nach Abstammung kategorisierte Probanden im Durchschnitt unterschiedliche Ergebnisse erreichten. Abgesehen davon, dass IQ-Tests weder soziale oder emotionale Intelligenz und schon gar nicht die Gesamtheit geistiger Leistungsfähigkeit¹¹⁷ messen, liegen diese Unterschiede – die sich allenfalls teilweise mit genetische Dispositionen erklären lassen – in einem Bereich, der weder über die Standardabweichung noch über Fehlermarge wesentlich hinausgeht. Da es um Durchschnittswerte geht, lassen sich aus diesen Studien auch keinerlei Aussagen über die Intelligenz einzelner Individuen ableiten, die dieser oder jener Gruppe (in der in so gut wie jedem Fall eine Mehrheit im „Normalbereich“ zwischen 85 und 115 läge) zugeordnet werden. Schließlich erklären die Ergebnisse von Intelligenztests auch nicht, warum die Testergebnisse von Populationen – etwa aschkenasischer Juden in den USA, chinesischstämmiger US-Amerikaner, aber auch der Afroamerikaner – binnen einiger Jahrzehnte deutlich anstiegen: Bei Aschkenasim und Chinese Americans von unterdurchschnittlichen zu überdurchschnittlichen Werten, „während Afroamerikaner die Lücke von 5,5 IQ-Punkten zu weißen Amerikanern zwischen 1972 und 2002 schlossen“¹¹⁸. Somit werden zwar

¹¹⁶ Der Versuch, die gemessene überdurchschnittliche Intelligenz der „Nordostasiaten“ mit deren genetischer Disposition oder Besonderheit zu erklären, muss schon an der genetischen Inhomogenität dieser Großpopulation scheitern. Würde man versuchen, die gemessene überdurchschnittliche Intelligenz der Bevölkerung Singapurs und Taiwans auf die Abstammung der Bevölkerungsmehrheit von (aus dem Norden) eingewanderten Han-Chinesen zurückzuführen, könnte nur dann einen gewissen Anspruch auf Schlüssigkeit erheben, wenn die Han-Chinesen eine stammesgeschichtlich homogene Population und als solche genetisch einigermaßen eindeutig von ihren südlichen Nachbarpopulationen unterscheidbar wären. Das sind sie aber nicht. Zwar sind die Han-Chinesen eine ethnische Gruppe mit einer in über 4.000 Jahren gewachsenen gemeinsamen Kultur, jedoch sind sie keine genetisch homogene Abstammungsgemeinschaft. Vielmehr lassen sich die Han-Chinesen auf mindestens drei unterscheidbare Populationen zurückführen, die auf unterschiedlichen Wegen vor etwa 50.000 Jahren mit der Besiedelung Ostasiens begannen – auf einer südlichen Route über Südostasien und auf einer nördlichen Route aus dem Kaukasus über Zentralasien, wobei im Westen Chinas der Kontakt zu den zentralasiatischen Populationen anhielt. Insofern ist die Population der Han-Chinesen genetisch uneinheitlich: „Die Betrachtung der ethnischen Minoritäten hinsichtlich der prinzipiellen Komponenten zeigt [...], daß die Nation der Han alles andere als genetisch homogen ist. Im Kontaktbereich der Han mit den Minoritätenpopulationen gleichen diese sich mehr als die Han-Populationen untereinander, die für sich genommen teils größere Differenzen aufweisen als zu den Minderheiten-Populationen“ (Südkamp, H.: *Molekulargenetischer Beitrag zur Bevölkerungsgeschichte Tibets*, S. 25, in: https://horstsuedkamp.de/tibet/beitrag%20zur%20voelkergeschichte/Molekulargen%20Beitrag%20zur%20Bev%C3%B6lkerungsgeschichte%20Tibets_doc.pdf [Abruf 2019-07-26]). Die ethnisch-chinesische Bevölkerung in Singapur und Taiwan usw. stammt überwiegend von südlichen Han ab, die stammesgeschichtlich relativ nah mit den länger eingesessenen (südostasiatischen) Bevölkerungsgruppen verwandt sind, während nur eine Minderheit von nordostasiatischen Populationen abstammt. Insofern wäre die nordostasiatische Abstammung der chinesischen Bevölkerungsmehrheit in Singapur oder Taiwan keine schlüssige Erklärung für einen „genetisch vererbten“ überdurchschnittlichen Durchschnitts-IQ.

¹¹⁷ Hierzu würde z. B. auch die wissenschaftliche, technische, unternehmerische, administrativ-organisatorische, kommunikative und künstlerische Kreativität, die Fähigkeit Neues zu erforschen, zu entdecken und zu ergründen sowie der Mut gehören, von den eigenen Verstandeskräften und der menschlichen Begabung zum moralischen Empfinden selbständig Gebrauch zu machen.

¹¹⁸ Evans, G.: *Die Rückkehr einer Bullshit-Wissenschaft* (31.03.2018), www.zeit.de/wissen/2018-03/rassenlehre-abstammung-intelligenz-rassismus-usa-rechtsruck/komplettansicht [Abruf 2018-12-03]; Evans beruft sich hier auf eine Veröffentlichung im *Journal of Cross-Cultural Psychology* (Lieblich u.a., 1972) und „What is Intelligence?“ (Flynn, J. 2007). Zuvor schreibt er: „Die größte Änderung der IQ-Werte konnte man unter kenianischen Kindern beobachten – einer Studie zufolge stiegen sie in 14 Jahren um 26,3 Punkte an –, das Ergebnis einer besseren Ernährung, Gesundheit und Bildung der Eltern (Psychological Sciences: Daley et al., 2003).“

Fragen aufgeworfen, die noch nicht hinreichend geklärt sind, sich jedoch nach Maßgabe des Forschungsstandes nicht mit der Behauptung unterschiedlicher geistiger Fähigkeiten aufgrund der biologischen Abstammung aus einer bestimmten Population schlüssig beantworten lassen.

Wie oben ausgeführt, begründet der aktuelle wissenschaftliche Forschungsstand auch keine Unterteilung der Menschheit in „Rassen“. Die Kategorisierung von Menschen nach Großpopulationen, die – explizit oder implizit – als „Menschenrassen“ aufgefasst werden, denen unterschiedliche, höhere oder mindere geistige Begabungen sowie bestimmte mentale, charakterliche und kulturelle Merkmale und Eigenschaften qua biologischer Abstammung als „rasstypisch“ zugeschrieben werden, ist jedoch der Hintergrund der Thematisierung der „Bell Curve“ im ideologischen Spektrum der „Alt-Right“ und der „Neuen Rechten“, beispielsweise auch durch Thilo Sarrazin.¹¹⁹ Sie knüpfen damit an der Tradition der pseudowissenschaftlichen „Rassenkunde“ im Dienste traditioneller rassistischer Ideologien an, die von Beginn an Temperamente, Mentalitäten, Kultur und Zivilisationsfähigkeit an das Konzept der „Rasse“ banden: „Wesentliche Elemente der Verbindung von »Rasse« und Kultur waren neben der Annahme psychischer Rasseigenschaften das Postulat unterschiedlicher Kulturfähigkeit der Rassen, die Vorstellung von Rassen als Größen, die die Individuen übergreifen und überdauern, und daraus folgend das Gebot der »Rassereinheit« sowie die Überzeugung der Schädlichkeit von »Rassenmischungen«. Durch diese Konzepte war die biologische Rassenkunde eng mit gesellschaftlich und politisch motivierten Rassenlehren verbunden.“¹²⁰

Dem Versuch des Rassismus, soziale Ungleichheit und Ungleichbehandlung als notwendige Folge „natürlicher“ Unterschiede zwischen „Menschenrassen“ zu biologisieren, ignoriert die Tatsache,¹²¹ dass es innerhalb der Spezies „Mensch“ keine gleichförmigen Abstammungsgemeinschaften gibt, die sich als Gruppen genetisch soweit von anderen Populationen entfernt haben, dass ihnen als Typus kollektive, konstant vererbte körperliche und mentale Eigenschaften zugeordnet werden können, in denen sich alle Angehörigen einer Population gleichen und von Angehörigen der anderen Populationen eindeutig unterscheiden.

Der Begriff „Rasse“ als biologische Bezeichnung für morphologisch typisierte (regionale) Varietäten oder Formen des Jetztmenschen ist nicht „politisch“, sondern sachlich

¹¹⁹ Vgl. z. B. Sesín, C.-P.: Sarrazins dubiose US-Quellen, in: Haller, M. /Nigggeschmidt, M.: *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz*. (2012), S. 27ff sowie Knebel, L./Marquardt, P.: Vom Versuch, die Ungleichwertigkeit von Menschen zu beweisen, ebd., S. 87ff, Nassehi, A.: *Die Biologie spricht gegen Biologismus* (18.10.2010), www.faz.net/aktuell/feuilleton/sarrazin/die-thesen/sarrazins-thesen-die-biologie-spricht-gegen-biologismus-11055851.html [Abruf 2019-07-31] und Blech, J.: *Die Mär von der vererbten Dummheit*. (30.08.2010) www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/fakten-zu-sarrazins-thesen-die-maer-von-der-vererbten-dummheit-a-714558.html [Abruf 2019-07-31].

¹²⁰ Kattmann, U.: *Rassenbegriff*, in: Spektrum.de, Lexikon der Biologie: Menschenrassen, www.spektrum.de/lexikon/biologie/menschenrassen/42123 [Abruf 2019-07-31].

¹²¹ Vgl. auch: Kattman, U.: *Rassen? Gibt's doch gar nicht!* (8.12.2015), www.bpb.de/politik/extremismus/rechts-extremismus/213673/rassen-gibt-s-doch-gar-nicht [Abruf 2018-12-03] und Steffens, D.: *Wir sind alle Afrikaner*, in: DIE ZEIT (19.04.2018), www.zeit.de/2018/17/rassismus-migration-anthropologie-menschheitsgeschichte/komplettansicht [Abruf 2018-12-03].

inkorrekt, wenn er – wie in seiner durch rassistische „Rassenlehren“ etablierten Verwendung – die Varietäten mit Großpopulationen gleichsetzt und diesen kollektive geistige und kulturelle Eigenschaften zuschreibt, durch die sich Angehörige und Abkömmlinge einer Population von jenen anderer Populationen grundsätzlich unterscheiden würden. Die historischen „Rassen“-Einteilungen des Menschen (mit der Unterscheidung von „Caucasoiden“, „Mongoliden“, „Negroiden“ usw.) sind biologisch völlig unhaltbar. Als Bezeichnung für nach – letztlich willkürlichen – morphologischen Typisierungen kategorisierte Varietäten des Jetztmenschen, die mehr oder minder große Häufigkeiten für einzelne genetische Dispositionen (wie etwa Milchzuckerträglichkeit) aufweisen, relativiert sich der mit der Kategorie verbundene allgemeine Erkenntniswert bis zu einer vernachlässigbaren Geringfügigkeit. Wenn es um spezifische genetisch vererbte Eigenschaften oder Dispositionen (Farbfehlsichtigkeit, Sichelzellenanämie o.ä.) geht, lassen sich die Betroffenenengruppen präziser und zutreffender anders als mit dem Begriff „Rasse“ bezeichnen.

Die Kategorie „Rasse“ als Synonym für „Subspezies“ bleibt – wie die taxonomische Kategorie „Subspezies“, aber auch die taxonomischen Rangstufen oberhalb der Art – eine künstliche und willkürliche Einheit. Die genetische Variation innerhalb von „Rassen“ oder Subspezies oder Varietäten ist grundsätzlich größer als zwischen ihnen. Dabei ist die innerartliche Variation beim Menschen deutlich geringer als bei vielen anderen Arten (inklusive solcher, die [auch] nicht in Subspezies unterteilt werden). Und die Vermischung von verschiedenen Subspezies, Varietäten oder Populationen – wie auch immer sie konkret definiert und gegeneinander abgegrenzt werden – setzt die Lebensfähigkeit der Individuen im Allgemeinen nicht herab, sondern erhöht sie. „Rassereinheit“ ist kein Kriterium der Natur, sondern Ergebnis der Isolation von Populationen. „Rasse“ bezeichnet heute nur gezüchtete Haustierformen.

Die Unterteilung der Menschheit in „Rassen“ ist vor allem für die Behauptung und ideologische Konstruktion „natürlicher“ Unterschiede zur Rechtfertigung sozialer Ungleichheit und sachwidriger Ungleichbehandlung bis hin zur Unterwerfung und Vernichtung ganzer Völker funktional. Aus diesem Grund ist die Unterteilung der Menschheit in „Rassen“ inzwischen obsolet und wird als unangemessen betrachtet.

8. Glossar

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

Gemäß Art. 3 Abs. 2 Grundgesetz sind alle Menschen vor dem Gesetz gleich. Gemäß Art. 3 Abs. 3 Grundgesetz darf niemand „wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt“ werden. Auch darf niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Um dieses verfassungsmäßige Diskriminierungsverbot in die gesellschaftliche Praxis umzusetzen, regelt das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz¹²² (AGG) den Schutz vor Diskriminierung durch private Akteure (z. B. Arbeitgeber, Vermieter, Anbieter von Waren und Dienstleistungen). Das AGG am 18.08.2006 in Kraft. Es findet in den Bereichen des Zugangs zur beruflichen Bildung und Ausbildung, der Arbeitsbedingungen (inklusive Einstellungs- und berufliche Aufstiegsbedingungen), der Mitgliedschaft in Gewerkschaften, des Sozialschutzes und des Zugangs zu den öffentlich zur Verfügung stehenden Gütern und Dienstleistungen Anwendung. Dabei benennt es verschiedene Benachteiligungsformen: Die unmittelbare Benachteiligung (die weniger günstige Behandlung einer Person gegenüber einer anderen in vergleichbarer Situation), die mittelbare Benachteiligung (durch scheinbar neutrale Vorschriften oder Maßnahmen, die sich faktisch aber diskriminierend auswirken), die Belästigung (Verletzung der Menschenwürde) und die sexuelle Belästigung (geschlechtsbezogene Verletzung der Menschenwürde). Sowohl die aktive Diskriminierung als auch die Anstiftung hierzu sowie die Duldung von Benachteiligungen durch Dritte stellen einen Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot dar.

Das AGG, mit dem auch mehrere EU-Richtlinien, darunter die Richtlinie 2000/43/EG, umgesetzt wurden, schützt vor „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität“ (vgl. AGG § 1). In der Präambel der Richtlinie 2000/43/EG wird zum Begriff „Rasse“ erläutert: „Die Europäische Union weist Theorien, mit denen versucht wird, die Existenz verschiedener menschlicher Rassen zu belegen, zurück. Die Verwendung des Begriffs ‚Rasse‘ in dieser Richtlinie impliziert nicht die Akzeptanz solcher Theorien.“ Die Problematik des Begriffs „Rasse“ wird im Entwurf zu einem Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) vom Juni 2019 mit der folgenden Formulierung gelöst: Das LADG bietet Schutz vor „Diskriminierungen aufgrund rassistischer Zuschreibungen, der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion und Weltanschauung, einer Behinderung, einer chronischen Erkrankung, des Lebensalters, der Sprache, der sexuellen und geschlechtlichen Identität sowie des sozialen Status.“ Damit wird durch das Berliner LADG, das Schutzlücken im Antidiskriminierungsrecht bezüglich des hoheitlichen öffentlich-rechtlichen Handelns – z. B. beim staatlichen Bildungswesen oder bei den Sicherheitsbehörden – schließen soll, der Diskriminierungsschutz auch hinsichtlich

¹²² www.gesetze-im-internet.de/agg/ [Abruf 2019-07-31].

der Diskriminierungsmerkmale erweitert. So wird der zuerst vom EU-Recht vorangetriebene Diskriminierungsschutz nun von der Gesetzgebung der Länder über den Bereich der Erwerbstätigkeit und des Privatrechtsverkehr hinaus vervollständigt und weiterentwickelt.

Antijudaismus

Der Antijudaismus, der die religiös begründete Feindschaft gegen Juden als Juden bezeichnet, ist die älteste Form des **Antisemitismus**. Der christliche Antijudaismus beruht auf der Behauptung, „die Juden“ hätten Jesus¹²³ umgebracht.¹²⁴ Jesus aber sei als „als Einziggeborener Sohn Gottes aus dem Vater gezeugt“, das heißt: „aus dem Wesen des Vaters, Gott aus Gott, Licht aus Licht, wahrer Gott aus wahren Gott, gezeugt, nicht geschaffen“, also „wesenseins“ mit Gott-Vater¹²⁵ – und so hätten „die Juden“ Gott umgebracht.¹²⁶ Um Gott umbringen zu können, muss man aber mit einem dämonischen Gegenspieler Gottes im Bunde sein. Folglich müssten „die Juden“ mit dem Teufel im Bunde sein. Und aufgrund dieser wahnhaften Wahrnehmung des Judentums wurde „den Juden“ über Jahrhunderte die Schuld für alles Unglück angedichtet.

Als „verfluchtes Volk“ stigmatisiert, das mit der Macht des Bösen im Bunde wäre, wurden Juden im christlichen Mittelalter aus der christlichen Gesellschaft ausgegrenzt, immer wieder willkürlich mit Abgaben belastet, enteignet, beraubt, verfolgt und vertrieben. So erwarb die große Mehrzahl der Juden im abendländischen Mittelalter ihr täglich Brot in zunftfreien, spezialisierten Handwerksberufen, als Gemeindediener und Handwerker in jüdischen Gemeinden, v. a. aber als Lumpensammler, Flickschuster, Kesselflicker, Scheren- und Messerschleifer, als Kleinhändler und Hausierer, Spielleute und Wanderärzte. Da sie den christlichen Bauern und Bürgern vor allem als Kleinhändler und Gewerbetreibende außerhalb der etablierten Strukturen begegneten, wurde mit ihnen das Bild des „Scha-

¹²³ Jesus (hebräisch), *Jehoschua*, (aramäisch), *Jeschua* oder *Jeschu* – wurde nach dem Bericht des christlichen *Neuen Testaments* als „Jesus der Nazoräer, König der Juden“ unter Pontius Pilatus von den Römern gekreuzigt.

¹²⁴ Gemeint sind antijüdischen Narrativen in den Evangelien wie die Verurteilung des Nazoräers Jesus durch „die Juden“ (mit einer Gerichtsverhandlung am Sabbat), die Reinwaschung des römischen Statthalters Pontius Pilatus bis hin zum „Blutfluch“, mit dem „alles [jüdische] Volk“ sich und ihre Kinder verflucht hätte (Mt. 27,25: „*Sein Blut komme über uns und unsere Kinder*“) und der „*Streit über Abraham*“, bei dem Jesus „die Juden“ bezichtigt habe, sie hätten „den Teufel zum Vater“ (Joh. 8, 44 bzw. 8,21-59). Im Lichte des heutigen geschichtswissenschaftlichen Forschungsstands und aktueller historisch-kritischer Bibelauslegungen werfen diese Erzählungen Fragen über den Kontext der Verschriftlichung der Evangelien ab der zweiten Hälfte des 1. Jh. n.d.Z. auf, reflektieren jedoch keine historisch plausible Überlieferung der Ostergeschichte, sondern eher Auseinandersetzungen im sich dreißig bis neunzig Jahre später aus dem Judentum herauslösenden Christentum.

¹²⁵ Vgl. Bekenntnis von Nicäa, das vom Konzil 325 herausgegeben wurde. Das *Nicäno-Konstantinopolitanum* (auch *Großes Glaubensbekenntnis*), das dem älteren Bekenntnis von Nicäa inhaltlich nahesteht, von der christlichen Kirche seit 451 als „autoritativ“ bezeichnet wird und als das ökumenische Bekenntnis gilt, das die Christenheit eint, bezeugt den Glauben an Jesus Christus als „*Gottes eingeborenen Sohn, aus dem Vater geboren vor aller Zeit: Gott von Gott, Licht vom Licht, wahrer Gott vom wahren Gott, gezeugt, nicht geschaffen, eines Wesens mit dem Vater*“.

¹²⁶ Die römisch-katholische sowie die evangelische Kirche haben nach 1945 die „Gottesmord“-These sowie weitere antijudaistische Aussagen und Stereotype nach und nach als Irrtum und Schuld anerkannt – während bestimmte Traditionalisten wie etwa die Pius-Bruderschaft sowie die meisten orthodoxen Kirchen an ihnen noch immer festhalten.

cherers“ verbunden. Am Rande der breiten jüdischen Unterschicht schlugen sich nicht wenige als Tagelöhner und Handlanger, „Schnorrer“ und „Betteljuden“ durch. Als Parias ohne Zugang zu geregelter Erwerbsarbeit, wurden sie mit dem Klischee des unproduktiven „Schmarotzers“ belegt. Die wenigen wohlhabenderen Juden nutzen als Nische in der ihnen sonst verschlossenen Ständegesellschaft die Pfandleihe und den Geldverleih gegen Zins (der Christen seit dem 12. Jahrhundert verboten war) sowie die Rolle von Steuereintreibern. So formten die den Juden aufgrund christlich-antijudaistischer Mythen gewaltsam aufgezwungenen Lebensverhältnisse (Über-)Lebensweisen, die negativ konnotiert zum „jüdischen Charakter“, zur „jüdischen Denkart“ oder zu „jüdischem Verhalten“ stereotypisiert wurden. Dass aus diesem ausgegrenzten, gedemütigten, dennoch vitalen, in sich vielfältigen, bildungsorientierten, zu geistiger Beweglichkeit und Kreativität verdammten Volk viele erfolgreiche Geschäftsleute sowie herausragende Künstler und Denker hervorgingen, hat die nichtjüdische Umwelt immer wieder irritiert. Hinzu kam, dass das – seit Jahrhunderten unter die Völker verstreute, ausgegrenzte, mehrheitlich verarmte und in beengte Siedlungen gedrängte – Volk der Torah in seinem konkreten Dasein dem Bild widersprach, dass in der christlich geprägten Mehrheit vom biblischen Volk Moses, Davids und Salomos vorherrschte. So war auch die Wahrnehmung des Judentums der meisten deutschen Dichter und Denker der Aufklärung noch deutlich durch antijudaistische Mythen, Legenden, Stereotype und Klischees geprägt. Da sich die Aufklärer der Vernunft sowie der Überwindung religiöser Dogmen und Vorurteile verschrieben hatten, nahmen ihre antijüdischen Ressentiments säkularisierte Formen an. Sie schrieben dem Judentum stereotype Bilder vom „jüdischen Schmarotzer“, „Schnorrer“, „Schacherer“, „Wucherer“, „Ausbeuter“ usw. als negative kollektive Charaktereigenschaften des jüdischen Volkes zu. Johann Gottlieb Fichtes (1762–1814) nationalistisch motivierte Judenfeindschaft, die entsprechende Positionen Immanuel Kants zuspitzte, kann ob ihrer Kulturalisierung und Ethnisierung antijudaistische Motive als frühe Form eines säkularen Antisemitismus betrachtet werden. Selbst der Einfluss Baruch de Spinozas (1632–1677)¹²⁷ auf ihr Denken hinderte weder Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) noch Fichte daran, das Judentum als ein „fremdes“ Volk mit einem „fremden Geist“ zu betrachten, dessen Angehörigen wohl die Menschenrechte, aber kein Bürgerrecht zugestanden werden sollte.

Der christliche Antijudaismus forderte von den Angehörigen des jüdischen Volkes, die Ablösung des „alten“ Bundes vom Sinai (vgl. 2 Mose 24) durch den neuen Bund in Christus anzuerkennen. Sie sollten die Ablösung des Gesetzes der Torah (5 Bücher Mose) durch die Heilsbotschaft Christi durch die Taufe im Namen des dreieinigen Gottes der christlichen Kirche bestätigen. Sie sollten aufhören, durch ihr religiöses Jüdischsein die Glaubenswahrheit und Autorität der christlichen Kirche in Frage zu stellen – also aufhören, Juden zu sein. Die im Zuge der Aufklärung und der bürgerlichen Revolutionen säkularisierten Formen der Feindschaft gegen das Judentum interessieren sich hingegen nicht für den jüdischen Glauben als bloße Religion. Vielmehr wählten Antisemiten wie Wilhelm Marr (1819–1904) und Eugen Dühring (1833–1921) den „Antisemitismus“ als Selbstbezeichnung, um sich von der

¹²⁷ Der niederländische Philosoph iberisch-jüdischer (sephardischer) Herkunft Baruch de Spinoza wird der philosophischen Strömung des Rationalismus zugeordnet. Er gilt als einer der Begründer der modernen Bibel- und Religionskritik sowie als einer der ersten säkularen Juden.

religiös begründeten Judenfeindschaft (von Dühring „Religionsantisemitismus“ genannt) abzugrenzen.¹²⁸ Um ihrer säkularen Judenfeindschaft einen „wissenschaftlichen“ Anstrich zu geben, deuteten sie den semitischen Sprachzweig der afroasiatischen Sprachfamilie¹²⁹ – fokussiert auf die Hebräer – zur „jüdischen Rasse“ um:¹³⁰ einer „parasitären Gegenrasse“, die das „germanische Volkstum“¹³¹ zersetze. Aber auch „christlich-soziale“¹³² Antisemiten wie der Berliner Hof- und Domprediger Adolf Stoecker (1835–1909), der sich gelegentlich vom „Rassenantisemitismus“ distanzierte und dessen judenfeindliche Aussagen sich zwischen einem traditionellen christlichen Antijudaismus und modernen kulturalistisch und völkisch-rassistisch begründeten Antisemitismus bewegten, betrieben 1880/1881 die Kampagne der

¹²⁸ „Antisemitismus“ als Begriff und moderne ideologische Strömung entstand um 1880 im Umkreis von Wilhelm Marr vor dem Hintergrund der Debatte, die über die Emanzipation der Juden geführt wurde, seit die rechtliche Gleichstellung durch die Revolution in Frankreich erreicht war. Sie war überwiegend von sozial und kulturell determinierten Ressentiments geleitet. Der Journalist und Gründer der „Antisemiten-Liga“ Wilhelm Marr propagierte, dass die „Judenfrage“ nicht als religiöse Frage behandelt werden dürfe, sondern als Kampf der „Rassen“ aufzufassen sei. Auf der gleichen Linie vertrat Eugen Karl Dühring, der schon um 1900 die „Vernichtung des Judenvolkes“ forderte, in seiner Schrift *„Die Judenfrage als Rassen-, Sitten- und Culturfrage“* (1880 mit der Jahreszahl 1881 publiziert, in der fünften, umgearbeiteten Auflage von 1901 unter dem Titel *„Die Judenfrage als Frage des Rassencharakters und seiner Schädlichkeiten für Völkerexistenz, Sitte und Cultur. Mit einer denkerisch freiheitlichen und praktisch abschliessenden Antwort“*) einen „Rassen- und Charakterantisemitismus“.

¹²⁹ Nach der biblischen Erzählung gilt Sem (*Schem*), der älteste Sohns Noahs, als Stammvater des „Erzvaters“ Abraham. So bezeichnete man in biblischer Tradition alle westasiatischen Völker, die sich als Nachkommen Abrahams betrachteten oder als solche betrachtet wurden, als „Semiten“. Hierzu zählten u. a. die Babylonier/Assyrer/Aramäer, Hebräer/Israeliten/Juden, Ammoniter, Moabiter und Nabatäer. Diese biblische Völkerfamilie wurde in der Sprachwissenschaft, die sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts methodologisch an die Naturwissenschaften und Darwins Evolutionstheorie anlehnte, als Namensgeberin des Zweiges der afroasiatischen Sprachfamilie übernommen, dem u. a. das Hebräische, Aramäische/Syrische und Arabische zuzuordnen sind.

¹³⁰ Das Konzept des Antisemitismus ist wie jenes des Rassismus nicht schlüssig, sondern eine letztlich irrationale (biologistische) Ideologie mit pseudo-wissenschaftlichem Anstrich. Das zentrale Feindbild der Antisemiten waren weder Samaritaner oder Aramäer, Araber oder Malteser noch Eritreer oder Äthiopier, sondern die Nachfahren der Hebräer: Die Juden. Deshalb wollte Eugen Dühring – der die Juden als „schlimmste Sorte der Semiten“ bezeichnete, die selbst von den anderen Semiten gehasst werde – den Antisemitismus lieber als „Antihebraismus“ verstanden wissen. Gleichzeitig gingen rassistische Antisemiten wie Theodor Fritsch (der seine Laufbahn als antisemitischer Publizist und Politiker als Anhänger von Marr begann, den er bei der Organisation der „Antisemiten-Liga“ unterstützte) davon aus, dass die Juden keine „reinen Semiten“, sondern eine Mischrasse hauptsächlich aus der „semitischen Rasse“ und der „vorderasiatischen Rasse“ seien. Dennoch blieben die säkularen Judenfeinde bei der Selbstbezeichnung „Antisemiten“. Mit Rücksicht auf Verbündete in der arabischen Welt – wie den „Großmufti von Jerusalem“ und SS-Gruppenführer Mohammed Amin al-Husseini – verlangten Vertreter des Nazi-Regimes aber in den 1930er und 1940er Jahren, statt „antisemitisch“ die Bezeichnung „antijüdisch“ zu gebrauchen. So wurde der *„Catechismus für Antisemiten“* von Theodor Fritsch 1944 unter dem Titel *„Handbuch der Judenfrage“* zum 49. Mal aufgelegt.

¹³¹ Auch bei der ideologischen Konstruktion der „germanischen Herrenrasse“ wurde eine Sprachfamilie – die Familie der indoeuropäischen oder indogermanischen Sprachen – zur „Rasse“ umgedeutet, die nach der bronzezeitlichen Völkerschaft der Arya benannt wurde, auf die der indoiranische Primärzweig der Sprachfamilie zurückgeführt wird. So wurde aus sprachlichen Indogermanen die „arische Herrenrasse“. Zur Familie der indoeuropäischen Sprachen gehören aber Deutsch, Englisch und Norwegisch ebenso wie Polnisch, Russisch, Bulgarisch und – nämlich zum indoiranischen Zweig – Farsi (Persisch), Paschtu (Paschtunisch) sowie Sanskrit, Hindi, Urdu und das Romani (Romanes) der europäischen Roma. Die europäischen Roma, die als Ethnie tatsächlich auf die Arya zurückgeführt werden können, wurden aber auf der Grundlage der nationalsozialistischen Rassenideologie während der Terrorherrschaft der Nazis als (nicht-„arische“) „fremdrassige Untermenschen“ entrechtet und schließlich zu Hunderttausenden ermordet. Die Umdeutung von Sprachfamilien in „Rassen“ hält also nicht nur keiner wissenschaftlichen Prüfung stand, sondern ist auch nicht in sich selbst schlüssig.

¹³² Von Stoecker angeführte „Christlich-Soziale“ bekämpften die als „französisch“ diffamierten Ideen der Aufklärung und forderten einen autoritären christlichen Ständestaat. Verbindendes Element ihrer Forderungen war der Antisemitismus: Der proletarische Sozialismus und der bürgerlich-liberale Kapitalismus seien Schöpfungen des „internationalen Judentums“, das verschwörerisch die Unterwanderung und Vernichtung des „deutschen Volks“ plane.

„Antisemitenpetition“¹³³. Den Weg zur „Antisemitismuspetition“ und Stoeckers antisemitischer „Berliner Bewegung“ hatten auch Veröffentlichungen des konservativen Historikers und Reichstagsabgeordneten Heinrich von Treitschke (1834–1896) im „Berliner Antisemitismusstreit“ 1879 bis 1881 bereitet. Treitschke lehnte den „Rassenantisemitismus“ von Marr und Dühning ab und distanzierte stets vom „Radau-Antisemitismus“, hielt diesen aber für eine „natürliche Reaktion des germanischen Volksgefühls“ auf den angeblich übermäßigen Einfluss und die Überheblichkeit der Juden sowie deren „fremdes Volksthum“ und „nationale Sonderexistenz“. Auch Treitschke knüpfte am christlichen Antijudaismus an, um sich dann auf die Forderung zu fokussieren, dass die Juden „sich den Sitten und Gedanken ihrer christlichen Mitbürger annähern“ müssten, um die nationale Einheit der Deutschen als „christliches Volk“ mit „germanischer Gesittung“ zu bewahren. So fand der von Fichte und anderen vorformulierte kulturalistisch-nationalistische **Antisemitismus** in Treitschkes Argumentation seine Fortsetzung. Die Angehörigen des jüdischen Volkes sollten aufhören, ein Volk mit eigener ethnischen Identität zu sein: Um gleichberechtigte Bürgerinnen und Bürger werden zu können, sollten sie ihre besondere, „bindungslose“, die Nationalkulturen der Völker „zersetzende“ **Kultur** ablegen und sich kulturell der ethnisch-nationalen **Kultur** des jeweiligen Landes anpassen und angleichen (assimilieren). Dieser kulturalistische Antisemitismus löste aber den traditionellen christlichen Antijudaismus nicht ab, sondern verbindet – bis heute – religionsbezogene mit kulturalistischen Motiven sowie tradierte Stereotype mit der Behauptung von Etabliertenvorrechten und **Verschwörungsmithen**, die in der antijudaistischen Dämonisierung des Judentums wurzeln. Schon um 1880 (!) untergrub die Täter-Opfer-Umkehr zur Entschuldigung aggressiver rassistischer Hetze die Distanzierung kulturalistisch-nationalistischer von völkisch-rassistischen Positionen. Der völkisch-rassistische Antisemitismus bedeutet aber letztendlich, da er sich auf von rassistischen Antisemiten zugeschriebene Eigenschaften bezieht, welche die Betroffenen weder durch ihr Tun noch durch ihr Denken, Glauben oder Empfinden ändern können, von den – nach einer nichtjüdischen, antisemitischen Fremdwahrnehmung aufgrund ihrer biologischer Abstammung – zum jüdischen Volk Gezählten zu fordern, aufzuhören, überhaupt zu sein. Schon ein halbes Jahrhundert vor der Schoah lief der rassistische Antisemitismus absehbar darauf hinaus, seine „Judenfrage“ durch das Totschlagen der von ihm als Juden kategorisierten Menschen zu lösen.¹³⁴ Diese Konsequenz ergibt sich nicht zuletzt aus der Besonderheit der ideologischen Konstruktion der „jüdischen

¹³³ Die Antisemitenpetition forderte die Einschränkung der 1869 für den Norddeutschen Bund und 1871 für das Deutsche Reich erfolgten rechtlichen Gleichstellung der Juden. Argumentiert wurde dabei mit der Gefahr für das „deutsche Volksthum“ und den „innigen Zusammenhang von deutschem Brauch und deutscher Sitte mit christlicher Weltanschauung und christlicher Überlieferung“ ob eines angeblichen „massenhaften Eindringens semitischer Elemente in alle Stellungen, welche Macht und Einfluß gewähren“. Denn schon begänne „das germanische Ideal persönlicher Ehre, Mannestreue, echter Frömmigkeit sich zu verrücken, um einem kosmopolitischen Pseudo-Ideal Platz zu machen“. So drohe dem (arischen) deutschen Volk eine „wirtschaftliche Knechtschaft unter dem Druck jüdischer Geldmächte“ (vgl. http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/pdf/deu/413_Antisemitenpetition_114.pdf [Abruf 2019-12-19]).

¹³⁴ Eugen Richter, führender Reichstagsabgeordneter der liberalen Fortschrittspartei, wandte sich in der Debatte über die Antisemitenpetition direkt an Stoecker und hielt ihm vor: „Das ist gerade das besonders Perfide an der ganzen Bewegung, daß ... hier der Racenhaß genährt wird, also etwas, was der Einzelne nicht ändern kann und was nur damit beendigt werden kann, daß er entweder todtgeschlagen oder über die Grenze geschafft wird“ (zit. nach Weber, K.-D. : Eugen Richter. In: *Demokratische Wege. Deutsche Lebensläufe aus fünf Jahrhunderten*. Hrsg. von M Asendorf und R. v. Bockel. [1997]).

Rasse“: Während der **Rassismus** im Allgemeinen eine „visuelle Ideologie“ die Menschheit in „Rassen“ („Großrassen“) hierarchisch unterteilt, denen „Hautfarben“ und Phänotypen zugeordnet werden, lässt sich der „jüdischen Rasse“ – allen Stereotypen zum Trotz – kein verlässlich visuell erkennbares Merkmal zuordnen. Jüdische Abstammung musste schon im Mittelalter mit dem „gelben Fleck“ oder „Judenring“ auf der Kleidung markiert werden, um verlässlich erkannt werden zu können. Das jüdische Volk erscheint so gleichsam als „getarnte“ oder „verdeckte Rasse“. Dieser werden keine intellektuelle Unterlegenheit oder „halbtierische“, sondern teuflische und dämonische Eigenschaften zugeschrieben. So erscheint die „jüdische Rasse“ als unheimlich übermächtige, subversiv „volkszersetzende“ und konspirativ weltbeherrschende „Gegenrasse“ zur „weißen“, „nordischen“ oder „germanischen Herrenrasse“. Dementsprechend erklärt der rassistische Antisemitismus keinen Herrschaftsanspruch der „Arier“ über „die Juden“, sondern (im Unterschied zu **Rassismus** im Allgemeinen und allen anderen Formen des **Rassismus**) die Welt: Nämlich als Schauplatz eines existenziellen „Rassenkampfes“ gegen „die jüdische Weltverschwörung“ wie der Antijudaismus die Welt als Schauplatz des Kampfes der „wahren Kinder Gottes“ gegen die „Kinder des Teufels“ erklärt. Der rassistische **Antisemitismus** bleibt insofern, als dessen säkulare Form, mit dem christlichen Antijudaismus verwachsen, in dem auch die grundlegenden Stereotypisierungen des kulturalistischen **Antisemitismus** wurzeln. Diese Komplexität, Vielschichtigkeit und Wirkungsmacht, die nicht ohne die vorausgegangenen etwa eineinhalb Jahrtausende christlich-religiös motivierter Judenfeindschaft zu erklären ist, wird schon beim „christlich-sozialen“ Antisemitismus Adolf Stoeckers erkennbar. Da der antijudaistische Mythos vom „Gegenspieler des Allmächtigen“ auch im säkularisierten „Gerücht über die Juden“ (Theodor W. Adorno) fort dauert, aber im rassistischen Antisemitismus keine Auflösung durch Taufe oder Assimilation und auch nicht durch Unterwerfung möglich ist, läuft Letzterer in seiner Konsequenz auf die Absicht der physischen Beseitigung des Judentums hinaus.

Antisemitismus

Nach der Arbeitsdefinition der Internationalen Allianz für Holocaust-Gedenken (IHRA) in der von der Bundesregierung empfohlenen Form ist Antisemitismus „eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen. Darüber hinaus kann auch der Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, Ziel solcher Angriffe sein.“

Antisemitismus bezeichnet also alle Formen politisch, sozial, kulturell, rassistisch oder religiös motivierter Feindschaft gegenüber dem Judentum und ihm zugeordneten Personen und Einrichtungen. Der Begriff umfasst die traditionelle antijudaistische und rassistische sowie die auf Verschwörungsideologien gegründete Judenfeindlichkeit, aber auch modernere subtile Formen.

Hierbei geht es um Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster,

- die auf die Umkehr von Täter-Opfer-Verhältnissen abzielen, daher die Shoah leugnen, rechtfertigen oder relativieren oder/und sich gegen die Thematisierung der Shoah richten (Post-Shoah-Antisemitismus),
- die „klassisch“-antisemitische Stereotype nutzen, ohne ausdrücklich auf das Judentum Bezug zu nehmen (struktureller Antisemitismus) oder
- sich auf den Staat Israel beziehen („antizionistischer“ oder israelbezogener Antisemitismus).

Als israelbezogener Antisemitismus gilt dabei

(a.) das Bestreiten des Selbstbestimmungsrechtes des jüdischen Volkes und seines Rechtes, seine nationale Heimstätte im Land Israel als Staat Israel wieder zu errichten und zu verteidigen, also die Delegitimierung der Existenz des Staates Israel,

(b.) die Anwendung doppelter Standards (Diskriminierung) bei der Betrachtung des Staates Israel, indem für die Beurteilung und Behandlung Israels andere Maßstäbe als bei anderen Staaten angelegt werden und

(c.) die Dämonisierung Israels und/oder der Israelis durch die Verwendung von Stereotypen, Symbolen und Bildern, die mit traditionellem Antisemitismus in Verbindung stehen und/oder durch sachlich unhaltbare Gleichsetzung israelischer Regierungspolitik mit jener des deutschen Nationalsozialismus – insbesondere wenn alle Jüdinnen und Juden kollektiv für Handlungen des Staates Israel verantwortlich gemacht werden.

Antisemitismus ist aber nicht nur eine Wahrnehmung des Judentums, die gegen das Judentum gerichtete Diskriminierung, Ausgrenzung und Hasskriminalität begründet. Er ist darüber hinaus auch ein antimodernistisches Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, das als „Gerücht über die Juden“ (Theodor W. Adorno) auf eine nicht nur irrationale, sondern geradezu antirationale Weise die ganze Welt erklärt. Antisemitismus gibt dem Impuls Ausdruck, in unmündiger Unvernunft zu verharren und sich die Welt, ihre Probleme und Katastrophen lieber mit stupiden Vorurteilen, einfachen Feindbildern, unbewiesenen Schuldzuweisungen und erdichteten Erzählungen zu erklären als den eigenen Verstand dafür zu nutzen, überprüfbare Erkenntnisse und Einsichten zu gewinnen und zu erwägen. Insofern greift Antisemitismus nicht nur das Judentum, sondern auch die Grundlagen und Grundwerte der Aufklärung, des aufgeklärten Humanismus und der freiheitlichen Demokratie an. Es gehört zu seinem Wesen und seiner Funktion des „Gerüchts über die Juden“, antiaufklärerische und antihumanistische Haltungen auf ein einfaches Feindbild – nämlich „den Juden“ als „das Böse in der Welt“ – zu reduzieren. So kann jegliche Frustration und jedes Unglück auf diesen „Sündenbock“ als konkretes Hassobjekt projiziert werden. Als diese „Welterklärung“ verbindet der Antisemitismus unterschiedlichste politische Spektren vom völkisch-rassistischen **Rechtsextremismus** über den Islamismus (das Spektrum der extremistischen Ideologien des politischen Islam) bis zur „antiimperialistischen“ extremen LFinken, ist aber auch bis in die „Mitte“ der Gesellschaft verbreitet. Die antisemitische „Welterklärung“ baut dabei auf Vorurteilmustern auf, die über Jahrhunderte als quasi „selbstverständlich“ verbreitet, verinnerlicht und tradiert wurden.

Gerade am islamistischen Antisemitismus, der v.a. in den letzten sieben Dekaden soweit in den islamischen Mainstream eingesickert ist, dass man von einem muslimischen Antisemitismus sprechen kann, wird erkennbar, dass der Islamismus nicht Religion, sondern politisch-extremistische Ideologisierung von Religion ist. Denn der muslimische Antisemitismus greift Stereotype und Mythen des christlichen **Antijudaismus** auf, die v.a. in säkularisierter Form über den rassistischen Antisemitismus Eingang in die islamistische Ideologie fanden. Der ursprüngliche islamische **Antijudaismus** war vor allem ein religiöser Chauvinismus, wie jener gegenüber dem Christentum. Da der Islam Jesus als Menschen und Propheten betrachtet, der die Einheit und Einzigkeit des einen Gottes bezeugte und bestreitet, dass Jesus (arab.: Isa) am Kreuz gestorben sei, bietet er einer „Gottesmord“-These, die letztlich „die Juden“ als dem Gegenspieler Gottes (Satan) zugehörig dämonisiert, keine Grundlage. Den ausdrücklich juden- und christenfeindlichen Aussagen in Koran und Sunna stehen eben dort auch Aussagen gegenüber, die Gläubigen anderer Buchreligionen, die der Weisung des einen Gottes nach ihrer Lehrtradition folgen, Gerechtigkeit üben und gute Werke tun, eine im Prinzip gleichwertige Gottesnähe zu wie gläubigen Muslimen.¹³⁵ Der Antisemitismus und die Verteufelung „der Juden“ – und „der Zionisten“ und des Staates Israel als jüdisches Kollektiv – gehen ursprünglich auf den ideologischen Export europäischer Antisemiten zurück, der seit dem Ende des 19. Jahrhunderts in die politische Ideologisierung des Islams zum Islamismus einging. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang an das Wirken des Großmuftis von Jerusalem und SS-Gruppenführers Mohammed Amin al-Husseini (1895–1974) sowie des Gründers der Muslimbruderschaft Hassan al-Banna (1906–1949), aber auch an den Einfluss der Ideologie des deutschen Nationalsozialismus und der antisemitischen Verschwörungslegende der „Protokolle der Weisen von Zion“ (1903) auf den türkischen **Rechtsextremismus** und Islamismus (Alparslan Türkeş [1917–1997] und Necmettin Erbakan [1926–2011]). Über die völkisch-nationalistische „türkisch-islamische Synthese“ und die islamistische Millî-Görüş-Ideologie¹³⁶ fanden antisemitische Konstrukte auch Eingang in den Neo-Osmanismus des Erdoğan-Regimes. Der islamistische Antisemitismus kommt nun gleichsam via Satelliten-TV und soziale Netzwerke in muslimischen Milieus in Deutschland und Europa als verbreitete Alltagsideologie an seinen Ausgangspunkt zurück.

¹³⁵ Vergleiche hierzu z. B. Sure 5, Vers 69: „Siehe die Gläubigen und die Juden und die Sabäer und die Christen, alle die an Gott glauben und an den Jüngsten Tag und gute Werke tun, keine Furcht soll über sie kommen und nicht sollen sie traurig sein.“ Auf solche koranischen Aussagen gründete sich auch das Verbot der Zwangsbekehrung von Juden und Christen (bzw. Angehörigen von Buchreligionen) unter islamischer Herrschaft, das zwar keine Gleichberechtigung bedeutete und nicht immer, aber im Mittelalter über Jahrhunderte weitgehend eingehalten wurde. So erklärt sich die relative islamische Toleranz in Sachen des Glaubens und der religiösen Praxis.

¹³⁶ Millî Görüş („Nationale Sicht“) ist eine international aktive islamistische Bewegung, die in den 1970er Jahren in der Türkei mit dem Ziel entstand, die Türkei in einen islamischen Staat umzuwandeln. Ihre ersten Ableger in Deutschland wurden bereits Anfang der 1970er Jahre gegründet. 1995 wurde die Islamische Gemeinschaft Millî Görüş e. V. (Abk. „IGMG“) in Köln als Dachverband der Millî-Görüş-Vereine in Deutschland und Europa gegründet und ist heute eine der größten sunnitisch-islamischen Gemeinschaften in Deutschland. Das Bundesamt für Verfassungsschutz sieht weiterhin Anhaltspunkte für Verbindungen der IGMG zu Teilbereichen der „Millî Görüş“-Bewegung (vgl. Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat, Verfassungsschutzbericht 2018, https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sicherheit/vsb-2018-gesamt.pdf?__blob=publicationFile&v=8 [Abruf 2019-12-19], S. 226).

Chauvinismus und Sozialchauvinismus

Chauvinismus im ursprünglichen Sinn ist ein übersteigter aggressiver Nationalismus, bei dem sich Angehörige einer Nation aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu dieser gegenüber Menschen anderer Nationen überlegen fühlen und sie abwerten (Glaube an die Überlegenheit der eigenen Gruppe und Geringschätzung der „Anderen“). Chauvinismus bezeichnet aber auch die Selbstaufwertung durch die Abwertung sozial Schwächerer. Er kann also nicht nur in nationaler bzw. nationalistischer, sondern auch in kultureller bzw. kulturalistischer, ethnischer bzw. ethnozentrierter, religiöser bzw. religionsbezogener sowie in sexistischer u.a. Form in Erscheinung treten.

Sozialchauvinismus bedeutet die Stereotypisierung und Abwertung von Menschen aufgrund ihrer sozial-ökonomisch schwächeren Position, beziehungsweise ihrer sozialen Herkunft und ihres Status, der „niedriger“ klassifiziert wird.

Diskriminierung

Diskriminierung ist die sachwidrige Unterscheidung und/oder Ungleichbehandlung einer Person aufgrund bestimmter Merkmale – wie Geschlecht, ethnische Herkunft, „Hautfarbe“¹³⁷ („Rasse“), Religion oder Weltanschauung, sexuelle Identität, Behinderung und Alter (vgl. [Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz](#)) – bzw. aufgrund der Zuordnung zu einer (z. B. durch Nationalität, rassistische Zuschreibungen, Religion oder Weltanschauung oder durch ethnische Herkunft) bestimmten Gruppe.¹³⁸

Diskriminierung basiert auf allgemein verbreiteten Bildern (Klischees), Stereotypen und Normsetzungen bzw. darauf, Menschen nach einem Merkmal oder einigen wenigen Merkmalen Gruppen zuzuordnen, die als homogen und weitgehend statisch aufgefasst werden. So werden Menschen, die von der vorherrschenden Norm einer – nach vorherrschender Auffassung – maßgeblichen „WIR“-Gruppe abweichen oder als verschieden wahrgenommen werden, einer „DIE“-Gruppe zugeteilt. Mit dieser Kategorisierung werden ihnen pauschal bestimmte (charakterliche, mentale, kulturelle, soziale usw.) Merkmale und Eigenschaften als quasi „natürlich“ unterstellt („die sind eben so“), denen zumindest implizit selbst zugeschriebene Merkmale und Eigenschaften der „WIR“-Gruppe gegenüberstehen. Das „WIR“ steht dabei für die gesetzte Norm oder gewohnte Normalität und das „DIE“ für die „Anderen“ oder das „Nicht-Wir“. Die Identität der Angehörigen der verschiedenen Gruppen wird jeweils ausschließlich oder vorrangig an der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit festgemacht und so in die Polarität stereotypisierender „Wir-Die“-Dichotomien eingeordnet. Tendenziell geht es dabei zumeist um eine Abwertung, Ausgrenzung und/oder Unterordnung der Angehörigen der „Die“-Gruppe.

¹³⁷ Die Kategorie „Hautfarbe“ bezieht sich nicht auf den tatsächlichen individuellen Teint eines Menschen, sondern auf die gesellschaftlich konstruierte Hautfarbe: „Nichtweiß“ ist, wer von seiner sozialen Umwelt aufgrund seiner (mutmaßlichen) Abstammung als „Nicht-Weißer“ wahrgenommen, kategorisiert und behandelt wird, also eine andere Lebenswirklichkeit erfährt als „Weiße“.

¹³⁸ Vgl. § 130 StGB Volksverhetzung.

Die gruppenbezogene sachwidrige Unterscheidung und/oder Ungleichbehandlung kann in unterschiedlichen Formen auftreten, nämlich (vgl. [Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz](#))

- unmittelbar, wenn eine Person sachwidrig und ausdrücklich aufgrund eines bestimmten (etwa im AGG angeführten) Merkmals bevorzugt oder benachteiligt wird;
- mittelbar, wenn an sich neutrale Vorschriften oder Regeln ausschließlich oder überwiegend Personen mit einem bestimmten (etwa im AGG angeführten) Merkmal betreffen und
- als Belästigung, wenn von den Betroffenen unerwünschte Verhaltensweisen bezwecken oder bewirken, dass die Würde einer Person verletzt und ein von Anfendungen, Erniedrigungen, Entwürdigungen oder Beleidigungen gekennzeichneten Umfeld geschaffen wird.

Diskriminierung in Form der Aufstachelung zum Hass, zu Gewalt- oder zu Willkürmaßnahmen gegen eine durch die vorgenannten Merkmale bestimmte Gruppe oder gegen eine Person wegen ihrer (mutmaßlichen) Zugehörigkeit zu einer vorbezeichneten Gruppe kann auch einen Straftatbestand (z. B. Volksverhetzung nach § 130 StGB) erfüllen. Gleiches gilt für die vorsätzliche Verletzung der Menschenwürde, wenn eine Person wegen ihrer (mutmaßlichen) Zugehörigkeit zu einer durch die vorgenannten Merkmale bestimmten Gruppe beschimpft, böswillig verächtlich gemacht oder verleumdet wird. Insofern bezeichnet Hasskriminalität (hate crime) bzw. vorurteilsmotivierte Kriminalität (bias crime) strafrechtlich relevante Formen von Diskriminierung. Denn bei vorurteilsgeleiteten Straftaten wird das Opfer nicht als individuelle Person, sondern vom Täter vorsätzlich nach dem Kriterium der wirklichen oder vermuteten Zugehörigkeit zu einer durch die vorgenannten Merkmale bestimmten Gruppe geschädigt. Die Tat richtet sich also gegen die gewählte Gruppe als Ganze bzw. in diesem Zusammenhang gegen eine Institution, Sache oder ein Objekt.

Einwanderungsfeindlichkeit

Einwanderungsfeindlichkeit bezeichnet hier als Arbeitsbegriff die Ablehnung der Zuwanderung (sowie Integration mit der Perspektive des dauerhaften Aufenthalts und der Einbürgerung zu gleichberechtigten Staatsangehörigen) von Migrantinnen und Migranten. Der Begriff „Einwanderungsfeindlichkeit“ orientiert sich dabei auch an der Beschreibung des Nativismus in den USA Mitte des 19. Jahrhunderts als einer radikalen rechtsnationalistischen ideologischen Strömung und politischen Bestrebung, welche die Privilegien der in den USA geborenen Eingesessenen europäisch-protestantischer Herkunft durch die Einwanderung europäischer Katholiken bedroht sahen. Einwanderungsfeindlichkeit beruht häufig auf einem – der republikanischen Staatsbürgernation entgegengesetztem – völkisch-rassistischen oder ethnozentriert-kulturalistischen Verständnis von Nation, Nationalität und nationaler Identität. Sie kann sich aber auch aus einer allgemeinen Fremdenangst (Xenophobie), religionsbezogenen (z. B. islam- und muslimfeindlichen) Ressentiments, der Ablehnung bestimmter Ethnien und/oder sozialchauvinistischen Ressentiments sowie

der Behauptung von Etabliertenvorrechten speisen. Historisch und aktuell tritt Einwanderungsfeindlichkeit jedoch häufig in Verbindung mit **Rassismus**, Kulturalismus und Antisemitismus, religiös-weltanschaulichem und/oder nationalistischem Chauvinismus in Erscheinung.

Ethnopluralismus

Das Konzept des Ethnopluralismus stammt aus dem Spektrum „Neuen Rechten“, das eine kulturelle „Reinhaltung“ von Staaten und Gesellschaften durch räumliche Trennung von Ethnien (Völkern und Volksgruppen) propagiert, nämlich durch den Verbleib ihrer Angehörigen in den jeweils „angestammten Territorien der Völker“. Das ideologische Konzept, das die Verwendung von durch den nationalsozialistischen Sprachgebrauch belasteten Bezeichnungen und also auch des Begriffs „Rasse“ vermeidet, dabei aber „Ethnie“ essentialisiert und als Ersatzbezeichnung verwendet, wurde auch von anderen rechtsradikalen und rechtsextremen Strömungen und Gruppierungen übernommen. So ist er auch seit Beginn des 21. Jahrhunderts fester Bestandteil der – nach wie vor völkisch-rassistischen – Programmatik der NPD. So dient der „Ethnopluralismus“ einerseits der Verschleierung tatsächlich rassistischer Positionen. Andererseits begründet er auf kulturalistische Segregation abzielende Bestrebungen, die auf der Vorstellung von Kultur als essentielle, ethnisch, statisch und monolithisch verstandener Identität beruht. Dabei wird der einzelne Mensch weniger als Individuum, denn als Glied des ethnischen Kollektivs betrachtet, in dem er sozialisiert wurde. Anstatt von verschiedenen „Menschenrassen“ spricht der Ethnopluralismus von „Völkervielfalt“ – verbunden mit der Behauptung, dass die Völker jeweils unveränderliche Eigenschaften hätten. Diese Eigenschaften werden jedoch nicht (mehr) biologistisch-rassistisch, sondern kulturalistisch begründet, wobei Kultur von Ethnopluralisten nicht in ihren verschiedenen (berufs-, alters- und milieubezogenen, sozialen, weltanschaulichen usw.) Dimensionen, sondern im Wesentlichen eindimensional als ethnisch-national verstanden wird. Die Unterschiede zwischen Menschen werden dementsprechend auf die verschiedenen Kulturen der Völker zurückgeführt, die umso stärker und besser wären, je „reiner“ und strikter von „fremden“ kulturellen Einflüssen abgeschottet sie seien. Von gegenteiligen Erkenntnissen der wissenschaftlichen Forschung zur Menschheitsgeschichte und der Entwicklung von Hochkulturen unbeeindruckt läuft das Konzept des Ethnopluralismus also wiederum auf die traditionell-rechtsextreme Angst vor der „Völkervermischung“ hinaus. Zwar wird nicht mehr behauptet, dass die eine Kultur besser und höherwertig sei als eine andere. Dennoch begründet dieses Konzept typische rechtsextreme Forderungen wie „Deutschland den Deutschen“, „die Türkei den Türken“ und so weiter. In dieser Hinsicht wie mit Blick auf die autoritär-kollektivistische Grundorientierung verschwimmen im Ethnopluralismus, der im Klartext ethnisch-nationalistischen Isolationismus und globale Apartheid propagiert, die Grenzen zwischen Kulturalismus und **Rassismus**. Da es sich zumindest vordergründig vom irrationalen Konzept des **Rassismus** löst und distanziert, ist dieses ideologische Konzept der kulturellen „Völkervielfalt“ des „identitären“ **Rechtsextremismus** jedoch in der „Mitte der Gesellschaft“ anschlussfähiger als der traditionelle völkisch-rassistische **Rechtsextremismus**.

Im Verfassungsschutzbericht 2018 des Ministerium für Inneres und Sport des Landes Sachsen-Anhalt (Pressefassung) wird das ideologische Konzept des „Ethnopluralismus“ im Kontext der „**Identitären Bewegung**“ wie folgt charakterisiert: »Beim „Ethnopluralismus“ handelt es sich um eine modernisierte Variante völkischer Ideologie. Das Konzept billigt ethnischen Gruppen in räumlicher Trennung vorgeblich ihre Eigenständigkeit zu, zielt aber tatsächlich anhand von Kollektivmerkmalen wie Kultur, Herkunft und Geschichte auf die Betonung ethnisch bzw. rassistisch begründeter Gruppenunterschiede ab. Eine Zuwanderung von „Fremden“, die nicht Teil dieser „ethnokulturellen Identität“ sind, wird grundsätzlich abgelehnt.«¹³⁹ Die Abteilung Verfassungsschutz der Berliner Senatsverwaltung für Inneres und Sport bezeichnet das Konzept des „Ethnopluralismus“ als „das moderne Pendant zu **Rassismus**-Konzepten traditioneller Rechtsextremistinnen und Rechtsextremisten. Der Ethnopluralismus attestiert eine Ungleichheit zwischen Ethnien auf Grund von Kollektivmerkmalen wie Kultur oder Herkunft.“¹⁴⁰

Ethnozentrismus

Ethnozentrismus bezeichnet die Tendenz, eine andere (ethnische) Kultur oder Gruppe aus Sicht der eigenen (ethnischen) Kultur zu bewerten, wobei die eigene Ethnie häufig überhöht und die andere abgewertet wird. Auch die Deutung gesellschaftlicher Realitäten wird im Ethnozentrismus übertrieben am Merkmal der Ethnizität (v.a. kulturell definierte Volksgruppen-/Volkszugehörigkeit) ausgerichtet und die Bedeutung dieses Merkmals überbewertet. Mit Ethnozentrismus wird auch die Überbewertung ethnischer Zuordnungen bezeichnet: Ethnozentristische Ideologien unterscheiden und kategorisieren Menschen nach ihrer Volks- bzw. Volksgruppenzugehörigkeit, d. h.: vor allem anhand kultureller Kollektivmerkmale (Sprache, Gebräuche, Sitten, Riten, Traditionen usw.)

Extremismus

Grundsätzlich wird der Begriff „Extremismus“ hier in Anlehnung an den Arbeitsbegriff für die Verwaltungspraxis als Bezeichnung für ziel- und zweckgerichtete politische Bestrebungen verwendet, die geeignet sind, die Substanz der freiheitlichen demokratischen Grundordnung (FDGO – s.o.) zu beseitigen oder effektiv zu beschädigen. Darüber hinaus werden dem Begriff auch politische Positionen zugeordnet, die sich gegen tragende Grundprinzipien der FDGO richten. Als für einen freiheitlich-demokratischen Verfassungsstaat grundlegende und unentbehrliche Normen sind dabei v.a. die Achtung und Wahrung der Menschenwürde sowie der wesentlichen Substanz der mit ihr verbundenen (bzw. aus der

¹³⁹ Ministerium für Inneres und Sport des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.): Verfassungsschutzbericht 2018, a.a.O.

¹⁴⁰ Senatsverwaltung für Inneres und Sport, Abteilung Verfassungsschutz (Hg.), Verfassungsschutzbericht 2018, Berlin, Redaktionsschluss: März 2019, S. 89 <https://www.berlin.de/sen/inneres/verfassungsschutz/publikationen/verfassungsschutzberichte/> [Abruf 2019-12-19].

Menschenwürde hervorgehenden) Grundrechte und Grundfreiheiten,¹⁴¹ das Demokratieprinzip und das Rechtsstaatsprinzip (einschließlich des Gewaltmonopols des demokratisch legitimierten Rechtsstaates) zu betrachten¹⁴². Da jeder dieser fundamentalen Grundsätze gleichermaßen zum unteilbaren Fundament des freiheitlich-demokratischen Verfassungsstaats gehört, ist ein vorsätzlicher Angriff auf einen dieser tragenden Grundsätze einem Angriff auf die ganze Substanz der FDGO gleichzusetzen – und also im Sinne des Wertesystems der freiheitlichen Demokratie als extremistisch zu qualifizieren.

Flüchtlingsfeindlichkeit

Flüchtlingsfeindlichkeit bezeichnet hier als Arbeitsbegriff die Ablehnung der Aufnahme, Unterbringung und Versorgung von Flüchtlingen sowie Ressentiments gegenüber Flüchtlingen, die oft pauschal als „Wirtschaftsflüchtlinge“, „Scheinasylanten“ oder „Asylschmarotzer“ abgewertet werden. Sie entspricht der Kategorie „Abwertung von Asylbewerbern“ als Erscheinungsform **gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit** (in Folge 10 der von Wilhelm Heitmeyer herausgegebenen „Deutschen Zustände“ erfasst). Flüchtlingsfeindlichkeit meint v. a. die Ablehnung des Grundrechts politisch Verfolgter auf Asyl und des Rechts jedes Menschen auf Schutzsuche außerhalb des Landes, dessen Staatsangehörigkeit er besitzt, aufgrund der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen rassistischer Zuschreibungen, der Religion oder Weltanschauung, der ethnischen oder der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung. Dies schließt die Ablehnung der Inanspruchnahme des Menschenrechts auf Asyl und Flüchtlingsschutz und auf rechtsstaatlichen Prüfung dieses Anspruchs sowie insbesondere abwertende pauschale Zuschreibungen aufgrund der Inanspruchnahme dieses nach Art. 16a GG, Art. 18 EU-GRC und der Genfer Flüchtlingskonvention garantierten Menschenrechts ein. Insofern richtet sich Flüchtlingsfeindlichkeit sowohl gegen die Aufnahme von Schutzsuchenden als auch gegen schutzsuchende Menschen – zumeist gleichermaßen gegen solche, die sich um Asyl oder Flüchtlingsschutz bemühen, wie gegen Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge. Flüchtlingsfeindliche Einstellungen speisen sich oft aus rassistischen, ethnozentriert-kulturalistischen, religionsbezogenen (z. B. islam- und muslimfeindlichen) und sozialchauvinistischen Ressentiments, der Behauptung von Etabliertenvorrechten und (unspezifischer) **Einwanderungsfeindlichkeit**. Sie kommen bei im Aufnahmeland bereits etablierten Einwohnerinnen und Einwohnern ohne oder mit Migrationshintergrund vor. Im Zuge der Aufnahme von rund 890.000 Flüchtlingen in Deutschland im Jahr 2015 und der polarisierten Debatte über diese humanitäre Zuwanderung stieg die Flüchtlingsfeindlichkeit.

¹⁴¹ Allgemeine und unteilbare Menschenrechte entsprechend Art. 2 bis 19 GG sowie auch Art. 8 bis 38 EU-GRC, Art. 6 bis 27 UN-Zivilpakt und Art. 2 bis 18 EMRK – insbesondere das Recht auf Leben und Unversehrtheit, auf Freiheit und auf rechtliche Gleichstellung bzw. Schutz vor **Diskriminierung**.

¹⁴² Vgl. Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum NPD-Verbot vom 17. 01.2017. https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2017/01/bs20170117_2bvb000113.html [Abruf 2019-12-19].

„Fremdenfeindlichkeit“

Der Begriff (von griech. Xenophobie = Fremdenangst) bezeichnet eine ablehnende, feindliche und ausgrenzende Haltung gegenüber Menschen, die als „anders“ oder „fremd“ wahrgenommen werden. Häufig wird der Terminus jedoch ungenau oder zur Vermeidung des Begriffs **Rassismus** verwendet. Es wird auch suggeriert, dass „Fremdenfeindlichkeit“ eine feindliche Haltung gegenüber „Ausländern/Nichtdeutschen“ meint. Aber auch deutsche Staatsbürger*innen wie beispielsweise eingebürgerte Migrant*innen und Spätaussiedler*innen, die lange in Deutschland leben oder hier aufgewachsen sind und nichtweiße Deutsche bi-ethnischer Abstammung sind Objekte dieser „Fremdenfeindlichkeit“. Weiße Ausländer werden hingegen kaum Objekte deutscher „Fremdenfeindlichkeit“. Die allgemein übliche Verwendung des Begriffs „Fremdenfeindlichkeit“ verschleiert also konkrete Formen **Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit** (**Rassismus**, **Ethnozentrismus** und auf „Etabliertenvorrechte“ bezogenen Chauvinismus Alteingesessener).

„Großer Austausch“

Der „Große Austausch“ (französisch: grand remplacement) ist ein Verschwörungsmythos, politischer Kampfbegriff und Agitationsschwerpunkt der „Neuen Rechten“. Er wird aber auch vom traditionellen völkisch-rassistischen und neonationalsozialistischen **Rechtsextremismus** propagiert. Im deutschsprachigen Raum wurde er von Protagonisten der „**Identitären Bewegung**“ (**IB**) eingeführt. Der Verschwörungsmythos vom „**Großen Austausch**“ behauptet, es gebe einen geheimen Plan, die weiße Bevölkerung Europas gegen muslimische oder außereuropäische Einwanderer auszutauschen. Diese Behauptung ist keine nach Maßgabe etablierter wissenschaftlicher Methoden entwickelte und also überprüfbare und falsifizierbare These, sondern ein **Verschwörungsmythos** und Schlagwort der politischen Propaganda. In der von der **IB** in Deutschland verbreiteten Variante wird suggeriert, dass Institutionen wie die Europäische Union oder die Vereinten Nationen „die Globalisten“, der „Multikulturalismus“, „die herrschenden Eliten“ oder das „internationale Finanzkapital“ die eingeborenen Europäer durch eine vor allem muslimische Einwanderung „auszutauschen“ versuchten. In der ideologischen Grundkonstruktion knüpft diese Vorstellung an Szenarien an, die schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts und nach dem I. Weltkrieg von der deutsch-völkischen Rechten heraufbeschworen wurden. Deren die antisemitische Prägung und Konnotation wird zwar im Sprachgebrauch in der modernen „**identitären**“ Variante selbsternannter „patriotischer Europäer“ und „Verteidiger des Abendlandes“, der sich auf das Feindbild „des Islams“ und „der Muslime“ (**Islam- und Muslimfeindlichkeit**) fokussiert, nicht ausdrücklich gemacht. Mit ein paar Klicks zum Stichwort „Der Große Austausch“ im Internet wird aber durchaus deutlich, was „die Globalisten“, „das Finanzkapital“, „die Wallstreet“ und „die Ostküste“ – als Chiffren des strukturellen **Antisemitismus** – bezeichnen. Wenn dann mit Namen wie Rothschild, Morgenthau und Soros die angeblichen „Drahtzieher“ des behaupteten planmäßigen „Bevölkerungsaustauschs“ zur „Vernichtung des deutschen Volkes“ bzw. zur „Zersetzung der Kultur der weißen Völker“ markiert werden, wird das Grundmuster der antisemitischen **Verschwörungsmithen** offensichtlich. Wo im Zusammenhang mit dem „Großen Austausch“ vom „Volkstod“ im „multikulturellen Völkerbrei“, von „Rassenzersetzung durch Bastardierung“

und einem angeblichen „antiweißen Rassenzersetzungsprogramm der NWO¹⁴³“ die Rede ist, tritt die antisemitische Grundierung des neu-rechten Propagandabegriffs nicht nur durch die vom traditionellen völkisch-rassistischen Antisemitismus dem Judentum – als der „volkszersetzenden Gegenrasse“ – zugeordneten Attribute offen zutage. Denn hier gibt sich der „Große Austausch“ als Derivat des völkisch-antisemitischen Urmythos von der „jüdischen Weltverschwörung“ zu erkennen, der an andere **Verschwörungsmymthen** gleicher Herkunft anschließt und ebenso auf sie Bezug nimmt wie er ihnen als Referenz dient. Kurioser Weise speist sich der vordergründig v.a. islam- und muslimfeindliche Verschwörungsmymthos vom „Großen Austausch“ also aus derselben Quelle wie die antisemitischen Verschwörungslegenden, welche die islamistische Propaganda bis in den islamischen Mainstream unter Muslimen verbreiten. In der islamistischen Variante wird allerdings eine (von Juden angeführte) Verschwörung der „Kreuzritter und Zionisten“ behauptet, die angeblich gegen „den Islam“ oder die islamische Umma, also die Gemeinschaft der Muslime richte. Die geistige Verwandtschaft „identitärer“ Islamfeinde mit ihrem islamistischen Widerpart über die jeweilige ideologische Bezugnahme auf antisemitische **Verschwörungsmymthen**, in der sich auch jeweils die grundsätzliche Gegnerschaft zur Aufklärung, zum aufgeklärten Humanismus und zum freiheitlichen Verfassungsstaat abbilden, rückt die „identitäre“ Propaganda zum „Großen Austausch“ so wenig in den Vordergrund wie die ideologische Nähe zum traditionellen völkisch-rassistischen **Rechtsextremismus**. Tatsächlich mögen nicht alle neu-rechten Islamfeinde Muslime aufgrund ihrer biologischen Abstammung ablehnen. Manche **islamfeindlich** und kulturalistisch argumentierende „Verteidiger des Abendlandes“ mögen wirklich ohne die ideologische Konstruktion von „Menschenrassen“ auskommen, um mit einem ethnisch-national eingegengten und essentialisierten Verständnis von Kultur gegen Einwanderung sowie gegen das menschenrechtliche Diskriminierungsverbot zu argumentieren. Auch kann eine ins Extreme überzogenen Religionskritik Motiv genug sein, um gegen das Grundrecht der Religionsfreiheit zu Felde zu ziehen. Doch häufig ist der kulturalistische und religionsbezogene Lack neurechter Ideologien auf dem Verschwörungsmymthos vom „Großen Austausch“ auch so dünn, dass das ideologische Konstrukt der „jüdischen Weltverschwörung“ zur „Zersetzung“ der „arischen Rasse“ durch den „**Ethnopluralismus**“ der „patriotischen Europäer“ klar konturiert durchschimmert.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)

Der von Wilhelm Heitmeyer geprägte Begriff¹⁴⁴ bezeichnet die Abwertung und Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer tatsächlichen oder ihr zugeschriebenen Gruppenzuordnung nach

¹⁴³ Die „New World Order“/„Neue Weltordnung“ (NWO) ist Gegenstand diverser Verschwörungsmymthen – häufig in unverhohlener Anlehnung an den Urmythos der „jüdischen Weltverschwörung“. Sie beschreiben den angeblichen Plan (von Juden angeführter) kosmopolitischer Eliten und Geheimgesellschaften bezeichnet, eine autoritäre, supranationale Weltregierung zu errichten. „NWO“ wird auch als Bezeichnung für die angebliche – schon bestehende – „geheime Weltregierung“ verwendet. Der Verschwörungsmymthos nimmt teilweise auch ausdrücklich und direkt Bezug auf das antisemitische Propagandakonstrukt der „Protokollen der Weisen von Zion“. Das Propaganda-Schlagwort von der NWO wurde in den 1990er Jahren in (anti-aufklärerischen) christlich-fundamentalistischen, rechts-esoterischen und rechtsextremen Kreisen in den USA, aber auch in der globalisierungskritischen Linken populär. In Deutschland wurde es in den entsprechenden geistigen und politischen Strömungen – nicht zuletzt im Spektrum des völkisch-rassistischen und neonationalsozialistischen **Rechtsextremismus** – aufgegriffen. Es wird aber auch im Umfeld der „Identitären Bewegung“ verwendet.

¹⁴⁴ Vgl. Heitmeyer: *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*.

rassistischen, fremdenfeindlichen, antisemitischen, ethnozentriert-kulturalistischen, konfessionalistischen, sozialchauvinistischen, sexistischen und heteronormativ-homophoben Kriterien. GMF fasst diese unterschiedlichen Einstellungsmuster bzw. Ideologeme, die eine Ungleichheit und Ungleichwertigkeit von Menschen Gruppenzuordnungen behaupten, in ein integratives Konzept. Dabei definiert die Forschungsgruppe um Heitmeyer diese Oberkategorie feindseliger Haltungen und Verhaltensmuster gegenüber als „anders“ wahrgenommenen Menschengruppen als ein Syndrom: Wer Menschen verschiedenen „Rassen“ zuordnet und andere „Rassen“ gegenüber der „eigenen“ abwertet, neigt zumeist auch zu kulturellem und nationalem Chauvinismus, zur Ablehnung von Juden, Muslimen, Homosexuellen, sozialen Randgruppen usw.

Identitär/Identitäre Bewegung (IB)

Als „Identitäre Bewegung“ (kurz „Identitäre“ oder IB) bezeichnen sich mehrere aktionistische Gruppierungen aus dem Spektrum der „Neuen Rechten“¹⁴⁵, die das ideologische Konzept des „Ethnopluralismus“ propagieren. Sie gehen von einer geschlossenen, ethnisch homogenen „europäischen Kultur“ aus, deren „Identität“ vor allem von einer „Islamisierung“ bedroht sei.

Im Verfassungsschutzbericht des Landes Brandenburg 2018 charakterisiert den deutschen Ableger der IB wie folgt: „Die ‚Identitäre Bewegung Deutschland‘ ist ein aktionsorientiertes, stark internetbasiertes und europaweit aktives Netzwerk. Ihren Ursprung hat sie im ‚Bloc identitaire‘, einer aus verschiedenen regionalen Gruppen entstandenen politischen Bewegung in Frankreich, die der ‚Neuen Rechten‘ zugerechnet wird. Die Anhänger vertreten ethnopluralistische Positionen, wonach ein möglichst ethnisch und kulturell homogener Staat das Ziel politischen Handelns sein soll. Unter ‚identitär‘ verstehen sie, ihre jeweils eigene regionale, nationale und kulturelle Herkunft gegen Einflüsse von außen zu verteidigen und Traditionen zu bewahren. [...] Die ‚Identitäre Bewegung‘ verbindet einen vehementen systemkritischen Antiliberalismus mit dem Ethnopluralismus. Liberalismus wird als geistige Immunschwächekrankheit abgelehnt und statt der bestehenden freiheitlichen Demokratie eine identitäre/organische Demokratie gefordert. [...] Die IBD distanziert sich zwar plakativ vom historischen Nationalsozialismus. ... [Ihr] ihr kollektivistischer Grundsatz, das Individuum mit seinen Menschenrechten der Nation unterzuordnen, [ist] aber unvereinbar mit den Werten der freiheitlichen demokratischen Grundordnung.“¹⁴⁶

Im Verfassungsschutzbericht 2018 des Bundesamts für Verfassungsschutz wird die IBD noch als „Verdachtsfall“ behandelt, zu dem es heißt: „Die IBD bekennt sich zum Konzept des Ethnopluralismus, nach dem die Idealvorstellung einer staatlichen beziehungsweise gesellschaftlichen Ordnung

¹⁴⁵ Neue Rechte (französisch: *Nouvelle droite*) bezeichnet die Konzeption und ist zum Teil auch Selbstbezeichnung einer einheitlichen, radikal rechtsnationalistischen politischen Strömung in verschiedenen Staaten. Die deutschsprachige Variante grenzt sich von der dem Nationalsozialismus verhafteten „alten Rechten“ ab, ist vor allem intellektuell und darauf ausgerichtet, die Grenzen zwischen einerseits rechtsextrem-nationalistischen und andererseits demokratisch-konservativen sowie nationalliberalen Spektren zu verwischen. Dabei üben Vertreter*innen der „Neuen Rechten“ immer wieder Fundamentalkritik an zentralen Verfassungsnormen freiheitlicher Demokratien, d. h. in Deutschland an tragender Prinzipien des Grundgesetzes. So wendet sich die „Neue Rechte“ gegen die Grundsätze der Aufklärung, gegen gesellschaftlichen und kulturellen Pluralismus sowie gegen die Idee der Gleichheit aller Menschen, die den allgemeinen und unteilbaren Menschenrechten zugrunde liegt.

¹⁴⁶ Ministerium des Innern und für Kommunales des Landes Brandenburg (Hg.): Verfassungsschutzbericht des Landes Brandenburg 2018, (2019), S. 88f; https://verfassungsschutz.brandenburg.de/media_fast/4055/Broschur_MIK_Verfassungsschutz%202018_Pressefassung_web.pdf [Abruf 2019-12-19].

in einem ethnisch und kulturell homogenen Staat besteht. Diese ethno-kulturelle Identität sieht die IBD durch den sogenannten Multikulturalismus bedroht, der durch eine – behauptete – unkontrollierte Massenzuwanderung zu einer Heterogenisierung der Gesellschaft führe. Daher fordert sie im Rahmen ihrer Kampagnen unter dem Schlagwort „Remigration“ Maßnahmen zur Umkehrung der Flüchtlingsströme und die Rückführung von Migranten in deren Heimatländer. Sie kritisiert die aktuelle Asylpolitik in der Bundesrepublik als Förderung des ‚Großen Austauschs‘, der den Austausch der einheimischen Bevölkerung gegen Migranten zum Ziel habe, und warnt vor einer ‚Islamisierung‘ Deutschlands.¹⁴⁷ Die Abteilung Verfassungsschutz der Berliner Senatsverwaltung für Inneres und Sport ordnet die IB hingegen dem „muslimenfeindlichen **Rechtsextremismus**“¹⁴⁸ als eigene Unterkategorie des **Rechtsextremismus** zu (siehe: **Islam- und Muslimfeindlichkeit**). Die Abteilung Verfassungsschutz im Ministerium für Inneres und Sport des Landes Sachsen-Anhalt behandelt (wie der Verfassungsschutz des Landes Brandenburg) die IBD als moderne Erscheinungsform des **Rechtsextremismus**: „Die IBD steht für einen modernen **Rechtsextremismus**, der mit einem Themenkomplex aus Anti-Islam, Anti-Asyl und Anti-Establishment versucht, bis weit in breite gesellschaftliche Kreise hinein anschlussfähig zu sein. Begriffe wie Rasse und Volksgemeinschaft werden durch unverfängliche Begriffe wie Ethnie, Identität und Kultur ersetzt.“¹⁴⁹ Im Juli 2019 stufte dann auch das Bundesamt für Verfassungsschutz die IBD vom „Verdachtsfall“ zur „gesichert rechtsextremistischen Bestrebung gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung“ hoch und erklärte: „Die Positionen der IBD sind nicht mit dem Grundgesetz vereinbar. Die IBD zielt letztlich darauf ab, Menschen mit außereuropäischer Herkunft von demokratischer Teilhabe auszuschließen und sie in einer ihre Menschenwürde verletzenden Weise zu diskriminieren. Menschen ohne gleiche ethnische Voraussetzungen können aus Sicht der IBD niemals Teil einer gemeinsamen Kultur sein. Multikulturalismus als Ausdruck einer ethnisch pluralistischen Gesellschaft gilt der IBD als kulturvernichtend. Für die IBD existiert Kultur nur in einer dauerhaften Verknüpfung mit einer Ethnie (**Ethnopluralismus**).“¹⁵⁰

Islam- und Muslimfeindlichkeit

Islamfeindlichkeit wird „als die feindselige Ablehnung des Islam und der als Minderheit in einer Mehrheitsgesellschaft lebenden Muslime; als eine angstbesetzte Abwehrhaltung und die Bereitschaft zur Diskriminierung der Muslime aufgrund von faktischer, vermuteter

¹⁴⁷ Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (Hg.): *Verfassungsschutzbericht 2018*, (2019), S. 82, https://www.verfassungsschutz.de/de/download-manager/_vsbericht-2018.pdf [Abruf 2019-12-19].

¹⁴⁸ „Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal zwischen traditionellem und muslimenfeindlichem **Rechtsextremismus** besteht darin, dass muslimenfeindliche **Rechtsextremistinnen** und **Rechtsextremisten** ihre Argumente nach außen nicht in klassische rechtsextremistische Ideologien einbetten. In ihrer öffentlichen Argumentation fehlen Aspekte wie biologischer Rassismus, Antisemitismus, Autoritarismus oder Geschichtsrevisionismus. Sie überbetonen stattdessen die Bedeutung identitätsstiftender kultureller und gesellschaftlicher Unterschiede...“ Senatsverwaltung für Inneres und Sport, Abteilung Verfassungsschutz (Hg.), *Verfassungsschutzbericht 2018*, (Berlin 2019), S. 89. <https://www.berlin.de/sen/inneres/verfassungsschutz/publikationen/verfassungsschutzberichte/> [Abruf 2019-12-19].

¹⁴⁹ Ministerium für Inneres und Sport des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.): *Verfassungsschutzbericht 2018*, a.a.O.

¹⁵⁰ Pressemitteilung des BfV (11.07.2019), Bundesamt für Verfassungsschutz stuft „Identitäre Bewegung Deutschland“ (IBD) als gesichert rechtsextremistische Bestrebung ein, <https://www.verfassungsschutz.de/de/oeffentlichkeitsarbeit/presse/pm-20190711-bfv-stuft-ibd-als-gesichert-rechtsextremistische-bestrebung-ein> [Abruf 2019-07-26].

oder zugeschriebener Gruppenzugehörigkeit“¹⁵¹ oder auch wie folgt definiert: „Islamfeindlichkeit benennt ablehnende Einstellungen gegenüber Muslimen, ihrer Kultur und ihren öffentlich-politischen wie religiösen Aktivitäten. Wie bei den anderen Elementen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit geht es hier um pauschalisierende Bewertungen, stereotypenbasierte Unterstellungen, die übertriebene Vermutung kultureller Differenzen und das Anlegen eines doppelten Standards.“¹⁵²

Beispiele für Islamfeindlichkeit sind die Gleichsetzung von Islam und Terrorismus oder die einseitige „Erklärung“ unerwünschten Verhaltens mit Verweis auf die Zugehörigkeit zum Islam. Auch die pauschale Abwertung von Muslimen und Muslimas als „rückständig“ in Verbindung mit einer Gleichsetzung von „deutsch“ mit „säkular“ bzw. „aufgeklärt“, fallen unter Islamfeindlichkeit.

Gegebenenfalls lässt sich auch zwischen Islamfeindlichkeit als feindselige Ablehnung des Islam als Religion oder religiöse Weltanschauung und religiöses Werte- und Normensystem einerseits und Muslimfeindlichkeit als feindseliger Ablehnung von Muslimen, also der Angehörigen der islamischen Religion differenzieren. Wie bei anderen Erscheinungsformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sind von dieser feindseligen Ablehnung nicht nur muslimische, sondern auch solche Personen und Institutionen betroffen, die (z. B. aufgrund rassistischer, kulturalistischer, sozial-ökonomischer oder politisch-ideologischer Zuschreibungen) mit „dem Islam“ assoziiert werden. Muslimfeindliche Übergriffe können also auch z. B. Atheisten, Christinnen, Juden, Jesidinnen, Drusen, Buddhistinnen oder Sikhs treffen, die in der Täterperspektive als Muslime erscheinen; islamfeindliche Anschläge können sich auch gegen Institutionen und Organisationen richten, die in der Täterperspektive mit der „Islamisierung des Abendlandes“ oder dem „Multikulturalismus“ identifiziert werden.

Der Berliner Verfassungsschutz betrachtet Islam- und Muslimfeindlichkeit unter der Bezeichnung „Muslimenfeindlichkeit“ als Teilphänomen des Phänomenbereichs „**Rechtsextremismus**“: „Muslimenfeindlichkeit ist die extremistische Ausprägung der Islamkritik. In der Muslimenfeindlichkeit werden ‚rigoros ablehnende Auffassungen zum Islam‘ verbreitet.“¹⁵³ Muslimenfeinde lehnen den Islam als Religion und die Zuwanderung von Menschen aus den islamisch geprägten Kulturkreisen ab. Im muslimenfeindlichen Spektrum werden Muslime pauschal als Angehörige einer archaischen Religion mit Neigung zu gewaltsamer Missionierung bis hin zum Terrorismus diffamiert. Regelmäßig wird dort nicht zwischen Islam, Islamismus und islamistischem Terrorismus differenziert, vielmehr wird unterstellt, dass Gewalt und Terror gegen Nicht-Muslime von Muslimen gutgeheißen würden. Gruppen des muslimenfeindlichen Spektrums wollen das Recht auf freie Religionsausübung für

¹⁵¹ Seidel, E.: Islamophobie in Deutschland?, In: H. Bielefeldt (Hg.): *Religionsfreiheit. Jahrbuch Menschenrechte*, (2009), S. 24.

¹⁵² Aus der Projektbeschreibung des Projekts „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“, https://www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/GMF/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_Zusammenfassung.pdf [Abruf 2019-01-16].

¹⁵³ Fußnote im zit. Text: Pfahl-Traugber: *Islamfeindlichkeit, Islamophobie – ein Wegweiser durch den Begriffsdschungel*, (2014).

Muslime einschränken bzw. teilweise – z. B. mit der Forderung nach einem Verbot des Baus von Moscheen – ganz versagen und verstoßen damit gegen Art. 4 Abs. 2 des Grundgesetzes, in dem der ungestörten Religionsausübung Verfassungsrang eingeräumt wird.“¹⁵⁴

Kultur

„Kultur“ bezeichnet im weitesten Sinne das vom Menschen bzw. von menschlichen Gemeinschaften gestaltend Hervorgebrachte. Als Bezeichnung für die Gesamtheit der von Menschen mit Hilfe planmäßiger Techniken hergestellten materiellen und geistigen Güter sowie gesellschaftlichen Einrichtungen und Verhältnisse ist „Kultur“ ein Gegenbegriff zu der von Menschen nicht geschaffenen und unbearbeiteten Natur. Er umfasst die vom Menschen im Zuge der Sozialisation erworbenen und selbst geschaffenen Voraussetzungen sozialen Handelns, also die typischen Arbeits- und Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen, Wertvorstellungen und geistigen Lebensäußerungen einer menschlichen Gemeinschaft.

Der südafrikanische Medizinanthropologe Cecil Helman (1944-2009) definierte Kultur als ein Regelwerk aus sowohl expliziten als auch impliziten Richtlinien, das ein Individuum als Mitglied einer bestimmten Gesellschaft überliefert wird und ihm vermittelt, wie es die Welt anschauen und sich im Verhältnis zu anderen Menschen, zu übernatürlichen Kräften oder Göttern und zur natürlichen Umwelt verhalten soll.¹⁵⁵

Nach der Definition von Geert Hofstede bezeichnet Kultur die durch Sozialisation erworbene gemeinsame geistige „Software“, durch die sich eine Gruppe von Menschen von einer anderen unterscheidet.¹⁵⁶

Beim Inhalt dieser „geistigen Programmierung“ geht es um Normen und Werte, die in der Gruppe oder Gemeinschaft den Maßstab dafür bilden, was „normal“, was „schön“ und was „hässlich“, was „Ehre“ und was „Schande“ oder was „gut“ und was „schlecht“, aber auch was die „angemessene“ oder „gewöhnliche“ Art ist, sich zu kleiden, Trauer oder Freude, Anerkennung oder Missfallen auszudrücken. Die Normen und Werte werden u. a. durch Rituale und Konventionen (Begrüßung, Anrede usw.), „sprichwörtliche“ Figuren, Leitbilder oder „Helden“

¹⁵⁴ Senatsverwaltung für Inneres und Sport, Abteilung Verfassungsschutz (Hg.), *Verfassungsschutzbericht 2018*, (2019), S. 88, <https://www.berlin.de/sen/inneres/verfassungsschutz/publikationen/verfassungsschutzberichte/> [Abruf 2019-07-27].

¹⁵⁵ Helman, C: *Culture, Health and Illness – An Introduction for Health Professionals*. (1984), S. 2 (5. Auflage 2007) „[...] culture is a set of guidelines (both explicit and implicit) which an individual inherits as a member of a particular society, and which tells him how to view the world, and how to behave in it in relation to other people, to supernatural forces or gods, and to the natural environment.“

¹⁵⁶ Der Sozialpsychologe, Organisationsanthropologe und Kulturwissenschaftler Geert Hofstede schreibt: „Kultur ... ist die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von Menschen einer anderen unterscheidet. ... Kultur ist erlernt, und nicht ererbt. Sie leitet sich aus unserem sozialen Umfeld ab, nicht aus unseren Genen. Man sollte die Kultur unterscheiden von der menschlichen Natur einerseits und von der Persönlichkeit andererseits... Die menschliche Natur ist das, was allen Menschen gemeinsam ist... Wir haben sie mit unseren Genen geerbt... Demgegenüber ist die Persönlichkeit eines Individuums dessen einzigartige persönliche Kombination mentaler Programme, die es mit keinem anderen Menschen teilt. Sie gründet sich auf Charakterzüge, die teilweise durch die einmalige Kombination von Genen dieses Individuums ererbt und teilweise erlernt sind. „Erlernt“ bedeutet: gestaltet durch den Einfluß kollektiver Programmierung (Kultur) und einzigartiger persönlicher Erfahrung.“ (Hofstede: *Interkulturelle Zusammenarbeit*, a.a.O., S. 19f).

sowie in der Gruppe oder Gemeinschaft bekannte und identitätsstiftende Sinnbilder und Erzählungen vermittelt. So erstellt Kultur als „kollektive mentale Programmierung“ also das Regelwerk, das bestimmt, was die in einer Gruppe oder Gemeinschaft allgemein üblichen Sichtweisen, Denk- und Verhaltensmuster sind. Als „Gruppe“ wird hier ein soziales System aus einer Anzahl von (mindesten zwei) Menschen verstanden,

- die über längere Dauer in einer sozialen Beziehung zueinander stehen,
- miteinander in eine soziale Interaktion (kommunikative Wechselwirkung) treten können,
- sich dabei als Mitglieder der gleichen sozialen Kategorie wahrnehmen und zusammengehörig fühlen oder einen emotionalen Bezug zu dieser gemeinsamen Selbsteinordnung haben sowie
- in gewissem Maße darin Übereinstimmen, was das Gemeinsame ausmacht, zu dem sie ihre soziale Beziehung verbindet.

Solche Gruppen, Gemeinschaften und soziale Kollektive bilden sich und bestehen auf unterschiedlichen Ebenen, in unterschiedlichen Dimensionen und mit unterschiedlichen Qualitäten der tatsächlichen sozialen Interaktion, der zwischenmenschlichen Vertrautheit, der Verbindlichkeit gegenseitiger Solidarität und Loyalität sowie eines auf gemeinsame Traditionen, Konventionen, Werte und Normen gegründeten Zusammengehörigkeits- und Zugehörigkeitsgefühls.

Gemeinschaften mit einem „Wir-Gefühl“ bestehen z. B.

- in familiären Zusammenhängen von der Lebenspartnerschaft und der Kleinfamilie über die weitere Familie bis zu Großfamilien und Familienverbänden (Clans und Lineages);
- im territorialen, politischen und politisch-kulturellen Kontext gibt es sie von – ländlichen und urbanen – Nachbarschaften bis zur Bürgerschaft auf kommunaler, bezirklicher und regionaler, gliedstaatlicher, nationaler und (in der Europäischen Union) der Ebene eines Staatenverbands;
- als lokale, regionale und ethnische Sprach- und Brauchtumsgemeinschaften, Volksgruppen und Völker;
- im Zusammenhang religiös-weltanschaulicher Bekenntnisse: Gruppen mit einem Gemeinschaftsgefühl von der lokalen Gemeinde bis zur weltweiten Gemeinschaft einer Religion;
- Gruppenidentitäten, die sich z. B. in der Kleiderordnung oder Tracht, im Liedgut und in besonderen Leitbildern, Verhaltensregeln, Sprachcodes, Umgangsformen, Bräuchen, Festen und Ritualen abbilden, werden aber auch im Zusammenhang von Ausbildung und Beruf, in Gewerkschaften, Verbänden, Vereinen, politischen Parteien, Unternehmen und sozialen Milieus geprägt;
- in Gruppen nach Generation, Geschlecht, sexueller Orientierung, sozialem Status und nach gemeinsamer diskriminierender Zuschreibung mit gemeinschaftlichen Dresscodes, Jargons, Verhaltenscodices, Wertesystemen und Habitus;
- in jeder Peergroup, Schulklasse, Schulgemeinschaft und Jugendeinrichtung, in der die soziale Interaktion eine besondere „gemeinsame geistige ‚Software‘ programmiert“.

Jeder Mensch gehört also grundsätzlich einer Reihe verschiedener Gruppen und Gemeinschaften Dimensionen an, die seine „mentale Programmierung“ auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen prägen. Dabei stehen die verschiedenen mentalen Programme nicht unbedingt miteinander im Einklang und können auch in einen direkten Konflikt miteinander geraten. So können etwa sich in der Schule die üblichen Umgangsformen, Verhaltensregeln, Leitbilder, Werte und Normen der Familie, des Herkunftsmilieus, der (außerschulischen) Peergroup, der Klassengemeinschaft, der Schule, des Staates an verschiedenen Stellen widersprechen. Umgekehrt besteht aber jedes soziale Kollektiv aus Individuen, die verschiedenen weiteren Gruppen angehören und – kollektiv und individuell – mit anderen Gemeinschaften (kommunikativ) interagieren. Insofern kann kein soziales Kollektiv – also auch keine Kultur und kulturelle Identität – monolithisch, in sich völlig homogen, unveränderlich und gegen andere Gruppen und Kulturen gänzlich abgeschottet sein. Vielmehr gilt grundsätzlich:¹⁵⁷

- Kulturen sind komplex: Sie sind durch interne Differenzen, Interessenskonflikte und Aushandlungsprozesse geprägt. Demgemäß können ihre Angehörigen nicht gleich geprägt sein.
- Kulturen sind dynamisch: Keine Kultur ist zeitlos, sondern hat ihre Geschichte, entwickelt und wandelt sich in der Zeit.
- Kulturen sind hybride: Kulturen stehen in einem beständigen Wechselverhältnis zu anderen Kulturen, hat Schnittmengen und Übergänge zu anderen Kulturen und ist keine eindeutig abgrenzbare, nach außen abgeschlossene Einheit.

Kulturalismus

In den Sozialwissenschaften wird der Begriff „Kulturalismus“ oder auch „Kulturessentialismus“ als Bezeichnung für die Überbewertung des Kulturellen gegenüber anderen gesellschaftlichen Faktoren verwendet (**Ethnopluralismus**, Kultur als abgeschlossenes und statisches System). Dies betrifft insbesondere Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, die Kulturen

- im Wesentlichen mit Ethnizität oder Nationalität verbinden oder gleichsetzen (Kultur sei alleine mit der Herkunft verbunden),
- als gleichförmig, also in sich homogen ansehen (Mitglieder einer ethnischen Gruppe hätten die gleiche Kultur),
- als unveränderlich und klar gegen einander abgrenzbar verstehen (eine Kultur sei nicht oder nur über einen langen Zeitraum veränderbar und von jeder anderen Kultur deutlich verschieden),
- und – vergleichbar dem rassistischen Konzept der „Rasse“ – als ausschlaggebendes Kriterium der Festschreibung des „Anderen“ auf seine Andersartigkeit bzw. der Wesenheit (Essenz) des „Eigenen“ essentialisieren (die Angehörigen einer kulturellen Gruppe wären in ihrer Identität im Wesentlichen durch die kulturellen Merkmale und Eigenschaften des Kollektivs geprägt).

¹⁵⁷ Vgl.: Schlehe, J. 2006: Kultur, Universalität und Diversität. In: M. Zaumseil und E. Wohlfart (Hg.), *Transkulturelle Psychiatrie-Interkulturelle Psychotherapie. Interdisziplinäre Theorie und Praxis*. S. 51-57, https://www.osa.fu-berlin.de/sozial_und_kulturanthropologie/beispielaufgaben/kulturbegriff/index.html [Abruf 2019-07-26].

Bezogen auf die Einwanderungsgesellschaft kann unter Kulturalismus ein Ensemble politischer und sozialer Deutungsmuster und Praktiken verstanden werden, die von der Vorstellung geprägt sind, dass kulturelle Identitäten prinzipiell unveränderlich und kulturelle Differenzen praktisch unauflösbar seien. Der Kulturalismus, der aus Kultur eine politische Ideologie macht, kommt unterschiedlichen Varianten vor, die sich politisch sowohl links (Multikulturalismus) als auch rechts („Ethnopluralismus“) verorten. In den letzten Jahren wurden kulturalistische Argumente zunehmend auch von (autoritär orientierten) Regierung in Anspruch genommen. So nutzten vor allem asiatische Staaten die ‚Erkenntnisse‘ interkultureller Experten (Interkulturalisten) über den Zusammenhang zwischen asiatischen (konfuzianischen) Werten und Wirtschaftserfolg, um die Forderungen nach Menschenrechten, verbindlichen Arbeits- und Umweltstandards und Forderungen nach Netzen sozialer Sicherheit abzuweisen. „Dank ihres ausgeprägten Familienzusammenhalts bräuchten Asiaten keine Sozialhilfe; eine ›natürliche‹ Akzeptanz hierarchischer Unterschiede mache demokratische Strukturen obsolet und rechtfertige den autoritären Paternalismus der herrschenden Politiker; um der gesellschaftlichen Harmonie und einer moralisch sauberen Umwelt willen würden Asiaten aufgrund ihrer kulturellen Grundausstattung eine eingeschränkte Meinungs- und Pressefreiheit leicht akzeptieren.“¹⁵⁸

Kulturrelativismus

„Kulturrelativismus“ wird hier als ein Gegenbegriff zum ethischen Universalismus verwendet.¹⁵⁹ Universalistische Positionen gehen davon aus, dass es eine allgemein gültige Ethik gibt, deren wesentlicher Kerngehalt z. B. in allen Weltreligionen zu finden ist und demgemäß z. B. universelle Menschenrechte begründet, die jedem Menschen aufgrund seines Menschseins zukommen. Demgegenüber schränkt der Kulturrelativismus die Anwendbarkeit bestimmter ethischer Begriffe und Normen auf die – im kulturalistischen Sinne ethnisch verstandene – Kultur ein, die sie hervorgebracht hat, und hält bestenfalls eine partielle Entsprechung, keinesfalls aber eine vollständige Übersetzung in die Begriffe einer anderen Kultur für möglich. In diesem Sinne berufen sich autoritär-kollektivistisch, traditional-patriarchalisch und anti-emanzipatorisch orientierte Regime und Ideologien zur Legitimation ihres Herrschaftsanspruches oft auf die nationale Kultur – häufig in Verbindung mit Normen und Werten, die aus einer streng konservativen, unkritischen und

¹⁵⁸ Breidenbach und Nyíri: *Kulturelle Kompetenz im Wochenendseminar?* a.a.O., S. 26.

¹⁵⁹ Im Unterschied etwa zu Geert Hofstede, der darunter vor allem eine Haltung versteht, die auf vorschnelle Urteile verzichtet, „wenn man mit Gruppen oder Gesellschaften zu tun hat, die sich von der eigenen unterscheiden... Vor jeder Beurteilung oder Handlung sollte man sich über die Art der kulturellen Unterschiede zwischen Gesellschaften, sowie über ihre Ursprünge und Folgen informieren“ (Hofstede a.a.O., S.21). Insofern geht es Hofstede – der eher interkulturelle Begegnungen und Verhandlungen in der globalisierten Geschäftswelt als die universellen Menschenrechte im Blick hat – in diesem Kontext um die Kompetenz, die Besonderheit der jeweils eigenen kulturellen Identität bzw. kulturell geprägten Perspektive und damit die Relativität der eigenen „Normalität“ zu erkennen. Diese Selbsterkenntnis ist wiederum grundlegend, um im Sinne einer kultursensiblen Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit andere Identitäten und Normalitäten nicht von vorne herein als „anormal“, „abnorm“, „rückständig“ oder „falsch“ abzuwerten. Insofern beschreibt Hofstedes „kultureller Relativismus“ eine Haltung in der interkulturellen Begegnung, die der allgemeinen Kompetenz zum Umgang mit Fremdheit, Verschiedenheit und Vielfalt in der zwischenmenschlichen Interaktion entspricht.

ahistorischen Auslegung der vorherrschenden Religion oder Weltanschauung abgeleitet werden. So könnten in ihrem Herrschaftsbereich die allgemeinen Menschenrechte jeweils nur in den Grenzen „der Grundsätze der islamischen Scharia“ bzw. „der hinduistischen Regeln“, „der konfuzianischen Ordnung“ usw. angewandt werden. Die „kulturellen Besonderheiten“, auf die sich dabei jeweils berufen wird, erweisen sich jedoch bei näherer Betrachtung im Kern nicht als spezifisch „islamisch“, „hinduistisch“ oder „konfuzianisch“, sondern als gleichermaßen an Leitbildern (idealisierten) vormoderner Verhältnisse orientiert. Vielmehr gleichen sich die unterschiedlichen kulturellen Normen- und Wertesysteme in ihrem Gegensatz zu den universellen Menschenrechten aufgrund patriarchalischer Leitbilder, einer restriktiven und homophoben Sexualmoral, eines aggressiv-konformistischen Autoritarismus usw. Sie gleichen darin auch der „geistigen Software“ des römisch-katholischen Opus Dei, der Piusbruderschaft, polnisch-katholischer wie russisch-orthodoxer Nationalisten und protestantisch-fundamentalistischer sowie evangelikaler Christen in den USA. In der Tat entsprechen sie darin dem Normen- und Wertesystem der christlichen Kirchen, gegen die vom 17. bis ins 19. Jahrhundert und darüber hinaus in Europa die Aufklärung errungen und erkämpft wurde.

Patriarchalische Leitbilder, eine restriktive Sexualmoral, hierarchisch und kollektivistisch geprägte Gesellschaftsformen usw. sind also kein Alleinstellungsmerkmale „des Islam“ – oder „des Konfuzianismus“, „des Hinduismus“ oder einer anderen Religion oder religiös geprägten Kultur. Umgekehrt unterscheidet sich der christliche und jüdische Humanismus in dem, was er zur ethischen Substanz der Menschenrechte beigetragen hat, nicht grundsätzlich von den ethischen Grundsätzen anderer Weltreligionen. Den Menschen an sich als Wesen zu erkennen, das mit Vernunft, Gewissen, der Fähigkeit zu sittlicher Verantwortung und Mündigkeit begabt sowie mit einer unantastbaren Würde und unveräußerlichen Rechten ausgestattet ist, ist kein Alleinstellungsmerkmal des Judentums oder des Christentums. Dies aber ist der grundlegende Kern der Idee der allgemeinen Menschenrechte. Darüber hinaus gehören die Wurzeln des Renaissance-Humanismus in der arabischen Philosophie, Wissenschaft und Medizin des Mittelalters¹⁶⁰ ebenso untrennbar zum historischen Werden des aufgeklärten Humanismus in Europa wie die Auseinandersetzung mit orientalischen Weisheitslehren in der Aufklärung. So geht es bei der Kritik des Kulturrelativismus aus der Perspektive eines aufgeklärten ethischen Universalismus nicht darum, die Realität kultureller Differenz, die Unangemessenheit vorschneller Bewertungen oder die Gefahr ethnozentrierter und kulturchauvinistischer Konstruktionen von Höher- und Minderwertigkeit zu bestreiten. Vielmehr geht es um die Kritik der kulturalistischen Essentialisierung und Überbewertung von Kultur im Verhältnis zu gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technologischen und politischen Faktoren. Es geht um die Anerkennung der Vielschichtigkeit und Heterogenität, der Wandlung und Wandlungsfähigkeit sowie der Hybridität jeder Kultur. Schließlich geht es um die Anerkennung des Anspruchs jedes Menschen auf die allgemeinen

¹⁶⁰ Die arabischsprachige Philosophie und Wissenschaft des Mittelalters, die sich im Kontext der islamischen Kultur unter Mitwirkung auch jüdischer und andere nichtmuslimischer Gelehrter entwickelte, überlieferte nicht nur die Diskurse und Erkenntnisse der griechischen, hellenistischen, römischen und spätantiken Philosophie und Wissenschaft ins Abendland, sondern entwickelte sie auch weiter.

und unteilbaren Menschenrechte, die ihr und ihm als individuellem Menschen – und nicht als Glied eines besonderen Kollektivs – zustehen,¹⁶¹ ganz gleich, aus welcher Herkunftsfamilie sie oder er stammt, welche ethnische und religiös-weltanschauliche Herkunft und Identität er oder sie hat und in welchem Kulturkreis, welchem Gemeinwesen und in welchem Milieu sie oder er lebt. Die mit der Menschenwürde verbundenen unveräußerlichen Menschenrechte¹⁶² stehen jedem einzelnen Menschen qua seiner Zugehörigkeit zur Menschheit zu – auch jeder sunnitisch-muslimisch-arabischen Person in Saudi-Arabien und jeder chinesisch-leninistisch-atheistisch-konfuzianisch sozialisierten Han-Person in China. Wenn die Inanspruchnahme ihrer unveräußerlichen Menschenrechte im Widerspruch zum jeweils vorherrschenden Normen- und Wertesystem sie in eine Lage bringt, in der sie Verfolgung aufgrund ihrer politischen oder religiös-weltanschaulichen Anschauungen oder ihrer Zuordnung zu einer diskriminierten Gruppe befürchten müssen, dann ist das kein Problem kultureller Differenz, sondern Unrecht, das ihren Rechtsanspruch auf Asyl oder Flüchtlingsschutz¹⁶³ begründet.

LSBTIQ*

LSBTIQ* steht für Lesbisch Schwul Bi Trans* Inter* Queer bzw. im Englischen entsprechend für Lesbian Gay Bisexual Trans Intersex Queer. Die Abkürzung bezeichnet Menschen, die aufgrund ihrer sexuellen Orientierung, Geschlechtsidentität oder ihres Körpers von der heterosexuellen Norm abweichen. Mitunter wird auch ein Q für Queer hinzugefügt sowie ein Sternchen, welches für weitere Vielfalten steht. Es gibt Kürzel, die nicht alle diese Bezeichnungen enthalten, und solche, die dar-über hinausgehen (z. B. LGBTIQQ – das letzte „Q“ steht dabei für „Questioning“ also „in Frage stellend“).

„Mitte“/„Mitte der Gesellschaft“

Im Kontext dieser Handreichung bezeichnet der Begriff „Mitte“ bzw. „Mitte der Gesellschaft“ die statistische Bevölkerungsmehrheit, die sich sowohl soziökonomisch¹⁶⁴ als auch

¹⁶¹ Vgl. Tibi, B: *Aufklärung und Kulturrelativismus vertragen sich nicht*, NZZ, (22.11.2017), <https://www.bass-amtibi.de/?p=3170> [Abruf 2019-07-27].

¹⁶² Wie insbesondere das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, auf Freiheit und selbstbestimmte Entfaltung der Persönlichkeit, auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, auf persönliche Identität und Privatsphäre, auf Schutz vor Belästigung, Erniedrigung und Ehrverletzung, auf Gleichheit vor dem Gesetz und Schutz vor Diskriminierung sowie auf Teilnahme an allgemeinen, gleichen und geheimen Wahlen zur Mitgestaltung der öffentlichen Angelegenheiten.

¹⁶³ Nach Art. 18 EU-Grundrechtecharta unter Bezugnahme auf die Genfer Flüchtlingskonvention.

¹⁶⁴ Je nach Definition (Einkommen im Verhältnis zum Medianeinkommens) werden der „Mittelschicht“ 54 bis 60 bzw. 75 Prozent der Bevölkerung in Deutschland zugeordnet (vgl. z. B. Goebel, J./Gornig, M./Häußermann, H.: *Polarisierung der Einkommen: Die Mittelschicht verliert*, in: Wochenbericht des DIW Berlin Nr. 24/2010, https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.357505.de/10-24-1.pdf [Abruf 2019-07-18], WeltN24, *Der schleichende Tod der deutschen Mittelschicht*, (06.05.2016), <https://www.welt.de/wirtschaft/article155110496/Der-schleichende-Tod-der-deutschen-Mittelschicht.html> [Abruf 2019-03-15] und Niehues, J.: *Einkommensverteilung: Die Mittelschicht ist stabiler als ihr Ruf*, in: Die Zeit (03.09.2017), <https://www.zeit.de/wirtschaft/2017-09/einkommensverteilung-mittelschicht-wachstum-wahlkampf> [Abruf 2019-07-18]).

in der eigenen Wahrnehmung in der „Mitte“ verortet bzw. nach Lebenslage, Lebensweise, Lebensstil und Grundorientierungen Mittelschichtsmilieus (vgl. Sinus-Milieus¹⁶⁵) zugeordnet wird. Gemeint sind also, bildlich gesprochen, die Enkel von „Otto Normalverbraucher“ und die Kinder von „Max Mustermann“, die überproportional zur wirtschaftlichen und sozialstaatlichen Leistungsfähigkeit des Gemeinwesens beitragen, die in der „Mittelstandsgesellschaft“¹⁶⁶ der westdeutschen Bundesrepublik der wie im ostdeutschen „Staatsvolk der kleinen Leute“¹⁶⁷ soziokulturell tonangebend waren. Diese gesellschaftliche „Mitte“ (der arbeitenden, steuerzahlenden und abgabenleistenden Mittelschichten) war mindestens bis in die 1990er Jahre nicht nur für die gesellschaftliche **Kultur** der Bundesrepublik Deutschland stilprägend, sondern auch (als die zentral thematisierte gesellschaftliche Mehrheit) der wesentliche Bezugspunkt sowie die gesellschaftliche Basis der Politik – insbesondere der großen Volksparteien der „rechten“ und der „linken Mitte“. Mit der verstärkten Thematisierung identitätspolitische Fragen gewinnen soziokulturelle Milieus, Minderheiten – verstanden als soziale und kulturelle Kollektive (Communities) – und soziale „Randgruppen“ in der Politik an Beachtung, während die Mittelschicht aus qualifizierter Facharbeiterschaft, Angestellten, Beamten und in qualifizierten Berufen selbständig Erwerbstätigen (also der Leistungsträger der bürgerschaftlichen Solidargemeinschaft des demokratischen Sozialstaates) als Interessengruppe relativ an Bedeutung verlieren. Auch dadurch gewinnen für die Angehörigen der Mittelschichten andere gesellschaftliche und kulturelle Zugehörigkeiten an Relevanz. Mit dieser Tendenz geht in der „**Mitte der Gesellschaft**“, die am stärksten durch Steuern bzw. v.a. durch Abgaben belastet wird, ein Verlust politisch-kultureller Bindungen einher, der am stärksten die (ehemals) großen Volksparteien trifft. Dadurch wird die „Mitte“ wieder ein zentrales Thema und Untersuchungsgegenstand zeitgenössischer Analysen deutscher Gesellschaftsverhältnisse.¹⁶⁸

¹⁶⁵ SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH (Hg.): *Informationen zu den Sinus-Milieus 2018, Stand: 09/2018*, https://www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-institut/Bilder/Sinus-Milieus_092018/2018-09-18_Informationen_zu_den_Sinus-Milieus.pdf [Abruf 2019-07-18].

¹⁶⁶ Hier ist keine über die tatsächliche soziale Mobilität in weiten Teilen der Gesellschaft von der Weimarer Republik bis zum sogenannten „Wirtschaftswunder“ der westdeutschen Bundesrepublik hinausgehende Realität einer „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ gemeint (zu diesem von Helmut Schelsky 1953 geprägten Begriff vgl. z. B. Hanselle, R.: *Das Wunderland*, in: <https://www.das-parlament.de/2009/38/Themenausgabe/27026691-302626> [Abruf 2019-07-18] und Kremp, H.: *Deutschland und die Unterschicht*, in: <https://www.welt.de/politik/article90449/Deutschland-und-die-Unterschicht.html> [Abruf 2019-07-18]). Gemeint ist hier vielmehr eine Gesellschaft, deren Mehrheit nach ihrem Einkommen der „Mittelschicht“ zuzurechnen ist und die das Leitbild einer „Mittelstandsgesellschaft“ zu ihrem vorherrschenden kollektiven Selbstbild verinnerlicht hat. Gemeint ist eine Gesellschaft, in der die alten Eliten des großagrarischen Adels und des mit ihm verbundenen Militärs (bzw. Offizierskorps) endgültig abgedankt haben und die Aristokratie als stilprägende Oberschicht ausgedient hat, während die tatsächlichen bürgerlichen Machteliten im öffentlich abgebildeten gesellschaftlichen Leben kaum (bzw. nicht als vorherrschende kulturelle Leitbilder) in Erscheinung treten.

¹⁶⁷ Vgl. Gaus, G.: *Wo Deutschland liegt: Eine Ortsbestimmung*, (1986), S. 31ff.

¹⁶⁸ Vgl. auch: Mitte Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung von Zick, Küpper, Berghan: *Verlorene Mitte*, a.a.O.

Nationalismus

Ganz allgemein bezeichnet „Nationalismus“ eine Ideologie, die eine Identifizierung und Solidarisierung aller Mitglieder einer Nation anstrebt und letztere mit einem souveränen Staat verbinden will. In Abgrenzung zum „Patriotismus“, der eine emotionale Verbundenheit mit der eigenen Nation (bzw. dem eigenen Vaterland) beschreibt und insbesondere zur Unterscheidung vom „Verfassungspatriotismus“, der ein positive Bekenntnis zu den in einer staatlichen Verfassung verankerten übernationalen ethischen und politischen Wertvorstellungen beschreibt, wird hier „Nationalismus“ als die Überbewertung der eigenen Nation im Vergleich zu anderen Nationen verstanden. Insofern wird im hier verwendeten Begriff von „Nationalismus“ die Form des „staatsbürgerlichen Nationalismus“ (civic nationalism) vernachlässigt, die an dieser Stelle dem Verfassungspatriotismus zugeordnet wird. Denn nationalistische Ideologien verbinden sich oft mit ethnozentriert-kulturalistischen und rassistischen Haltungen, v.a. wenn sie „das Volk“ als gleichförmige Einheit deuten bzw. konstruieren und nach Herstellung einer homogenen „Volksgemeinschaft“ streben. Solche nationalistischen Ideologien grenzen die eigene nationale Gemeinschaft i.d.R. scharf und teilweise aggressiv gegen andere ab und verbinden die – exklusive – Zugehörigkeit zur eigenen Nation mit deren Überhöhung im Sinne eines nationalen Chauvinismus. Sie erklären die Wahrung und Stärkung der eigenen Nation – auch zu Lasten legitimer Rechte und Interessen anderer – zum vorrangigen Leitprinzip.

Das Nationskonzept des Nationalismus in diesem Sinne basiert auf Abstammung, Zugehörigkeit durch Geburt nach dem „Recht des Blutes“ (ius sanguinis) oder nach Ethnizität, also durch Sozialisation in der ethnisch-nationalen Gemeinschaft, in die man eingeboren wurde oder an die man sich kulturell vollständig angeglichen und angepasst (d. h.: assimiliert) hat. Dieses Nationskonzept ist bis in die Gegenwart in Mittel- und Osteuropa (zumindest de facto) vorherrschend und wird gewöhnlich mit einem Antiliberalismus assoziiert, der autoritären Regimen zuneigt. Es ist dem inklusiven Volks- und Nationsbegriff einer demokratisch-republikanischen Staatsbürgernation als offener und pluralistischer, freiheitlich-demokratischer Willens-, Diskurs- und Gestaltungsgemeinschaft von Verfassungspatrioten diametral entgegengesetzt. In der Tat definiert sich der politisch „rechts“, nämlich völkisch-rassistisch und/oder „identitär“-kulturalistisch orientierte Nationalismus zumeist selbst durch den Gegensatz zum Leitbild einer demokratisch-republikanischen Zivilnation, deren Zusammenhalt sich auf ihren demokratischen und menschenrechtlichen Verfassungskonsens und die politische Partizipation der Bürgerinnen und Bürger (unabhängig von deren Herkunft, Weltanschauung und ethnischer Identität) gründet.

Rassismus

Unter „Rassismus“ wird die hier Gesamtheit von Theorien, ideologischen Konzepten, Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmustern verstanden, die von der Behauptung der Existenz verschiedener menschlicher „Rassen“ ausgehen, denen „rasstypische“ körperliche und mentale sowie charakterliche und kulturelle Merkmale zugeordnet werden. Die Verwendung des Begriffs lehnt sich insofern an den französischen Soziologen Albert Memmi¹⁶⁹ an, als der Terminus „Rassismus“ im engen Wortsinne zur Bezeichnung der Unterteilung der Menschheit nach der biologistischen Kategorie „Rasse“ gebraucht wird. Dabei wird Rassismus zugleich im Sinne des britischen Soziologen und Politikwissenschaftlers Robert Miles¹⁷⁰ als „Konstruktion von Bedeutungen“ aufgefasst. Durch diese ideologische Konstruktion wird einigen wenigen (morphologischen) phänotypischen und/oder genetischen Merkmalen von Menschen eine Relevanz zugeschrieben, die sachwidrig über das jeweilige Merkmal als solches hinausreicht und einen ursächlichen Zusammenhang mit weiteren Eigenschaften behauptet¹⁷¹. So wird durch fehlerhafte Kausalverknüpfungen ein System von pseudo-wissenschaftlichen (biologistischen) Kategorisierungen und Klassifizierungen hergestellt.

Unter Bezugnahme auf die drei Elemente [1] „Unterscheidung“, [2] „Verallgemeinerung“ und [3] „Wertung“, die nach Memmi zusammen Rassismus kennzeichnen¹⁷², lassen sich rassistische Doktrinen und Überzeugungen etwa so beschreiben: [1] Rassismus misst tatsächlichen (genetischen) Unterschieden eine Bedeutung zu, die ihnen nach einer vernunftgeleiteten, ergebnisoffenen und auf überprüfbare Beobachtung, Charakterisierung, Messung und Analyse gegründeten Prüfung nicht zukommt. Er konstruiert aus diesen fehlerhaften Kausalverknüpfungen¹⁷³ sowie aus Vorurteilen und Stereotypen (d. h. Wahrnehmungsfehlern und dadurch geprägte selektive Wahrnehmung) fiktive Unterschiede

¹⁶⁹ Vgl. Memmi: *Rassismus*, a.a.O., S. 121.

¹⁷⁰ Vgl. Miles, R.: *Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*, (1999), S. 9.

¹⁷¹ Wenn z. B. von der „Hautfarbe“ oder dem Phänotypus (über die mutmaßliche Abstammung aus einer bestimmten Population) auf kognitive Fähigkeiten oder von der Haarfarbe auf das Temperament geschlossen wird.

¹⁷² Vgl. Memmi: *Rassismus*, a.a.O.

¹⁷³ Mit einer fehlerhaften Kausalverknüpfung ist z. B. der Rückschluss von einer roten Haarfarbe auf die Zugehörigkeit zu einer „gälischen Rasse“ gemeint, der wiederum eine Neigung zum Aberglauben, ein choleresches Temperament, ein impulsiver und undisziplinierter Charakter, Hypersexualität und Promiskuität zugeschrieben würde. Ebenso irrational wäre der Rückschluss von Fahlhaarigkeit und Blauäugigkeit auf Naivität, geringe Intelligenz, Gefühlskälte, Ordnungsliebe, Treue oder Zuverlässigkeit – oder von Laktoseintoleranz auf Introversion, Unaufrichtigkeit oder Duldsamkeit, Verschlagenheit oder Leidenschaft, Fleiß, Disziplin oder ein ruhiges Temperament. Laktoseintoleranz bedeutet nur eine mehr oder weniger ausgeprägte Milchzuckerunverträglichkeit bei Erwachsenen, die bei 2 bis 20 Prozent der Bevölkerung Nord- und Mitteleuropas, bei 80 bis 98 der Bevölkerung Ostasiens und insgesamt (im Durchschnitt) bei über 75 Prozent der Weltbevölkerung festzustellen ist. Rotes Haar kommt von je her nicht nur in Irland und Schottland oder Nachfahren keltischer Populationen vor, blondes Haar kommt (in abnehmender Häufigkeit) von je her auch in west- und zentralasiatischen sowie nordostasiatischen Populationen vor – und sagt (entgegen gängigen Vorurteilen) per se nichts über das Temperament, den Charakter und die kognitiven Fähigkeiten einer Person aus.

nach Maßgabe der Abstammung aus verschiedenen menschlichen Populationen¹⁷⁴. [2] Der Rassismus verdichtet diese Unterscheidung zum ideologischen Konzept und Mythos der „Menschenrasse“, die Menschen nicht als Individuen, sondern als Träger der Merkmale und Eigenschaften wahrnehmen, die der „Rasse“ kollektiv zugeschrieben werden. [3] So konstruiert Rassismus also aus biologischen Populationen „Menschenrassen“ als – unveränderliche, in sich homogene und gegen andere eindeutig abgrenzbare – soziale und kulturelle Kollektive und als Unterscheidungskriterium, nach dessen Maßgabe Menschen mentale (kognitive, sozial-emotionale und kreative) Begabungen und Fähigkeiten, charakterliche, moralische und kulturelle Eigenschaften und Prädispositionen sowie ethnische und soziale Zugehörigkeiten zugeschrieben werden.

Eine Kategorisierung nach „Rassen“ täuscht über tatsächliche Verschiedenheit unter der Oberfläche scheinbarer Gleichheit ebenso hinweg wie über tatsächliche Gleichheit unter der Oberfläche scheinbarer Unterschiedlichkeit. Unter der Oberfläche der äußeren Erscheinung sind im Grunde alle Menschen als Individuen voneinander verschieden und als Menschen einander gleich. Daher ist bezogen auf Untergruppen der heutigen Menschheit – also der (Sub-)Spezies *Homo sapiens (sapiens)* – „eine Anwendung des Begriffs ‚Rasse‘ völlig unsinnig. Die Struktur der menschlichen Populationen ist äußerst komplex und variiert von Region zu Region und von Volk zu Volk; dank der ständigen Migrationen innerhalb der Grenzen aller Nationen und darüber hinweg gibt es immer Nuancen, die klare Trennungen unmöglich machen.“¹⁷⁵

Der Umstand, dass sich Menschen genetisch nach einem Kriterium mehr oder weniger voneinander unterscheiden bzw. ähnlich sind, lässt allenfalls Rückschlüsse auf mögliche statistische Proportionen von weiteren genetischen Unterschieden oder Ähnlichkeiten in einer Gruppe zu. Er sagt aber nichts über kulturelle, geistige oder moralische Merkmale von Menschengruppen aus – und auch nichts über die individuellen Begabungen, Charaktereigenschaften oder die Persönlichkeit der einzelnen Individuen, die einer Bevölkerungsgruppe zugeordnet werden: „Es ist unmöglich, eine soziale Gruppe mit einer biologischen

¹⁷⁴ In der Anthropologie und Humanbiologie bezeichnet „Population“ eine Gruppe von Menschen, die durch ihre Stammesgeschichte miteinander verbunden sind, eine Fortpflanzungsgemeinschaft bilden und zur selben Zeit in einem klar abgegrenzten räumlichen Gebiet wohnen. Dabei gilt das *genau bestimmte Gebiet* – gleich welcher Art – nach dem italienischen Populationsgenetiker Cavalli-Sforza als der entscheidende Unterschied zur biologischen Population (vgl. Cavalli-Sforza, L. L.: *Gene, Völker und Sprachen. Die biologischen Grundlagen unserer Zivilisation*. [1999], S. 232). Nach anderen Definitionen ist „Population“ die Bevölkerung eines bestimmten Gebietes oder gemäß einer willkürlichen Abgrenzung. Die Kriterien, nach denen diese Abgrenzung gewählt wird, sind je nach Fragestellung verschieden. In den statistischen Wissenschaften bezeichnet „Population“ die Menge aller Merkmalsträger mit (sachlich, räumlich und zeitlich) übereinstimmenden Identifikationskriterien. So muss eine Population nicht durch ein bestimmtes geografisches Gebiet (z. B. Staat), sondern kann z. B. auch sozial oder ethnisch bestimmt sein. In der *Deklaration von Schlaining gegen Rassismus, Gewalt und Diskriminierung* erklärte eine Gruppe von Wissenschaftler/innen, die an der vom Europäischen Universitätszentrum für Friedensstudien (EPU), der Österreichischen UNESCO-Kommission, dem Institut für Humanbiologie der Universität Wien und in Zusammenarbeit mit der UNESCO und dem Österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst veranstalteten Internationalen Konferenz „Gegen Rassismus, Gewalt und Diskriminierung“ teilnahmen, dass sich die Unterscheidung von homogenen und genetisch abgrenzbaren Populationen aufgrund jüngster Fortschritte der Molekularbiologie und der Populationsgenetik als unhaltbar erwiesen habe (*Deklaration von Schlaining gegen Rassismus, Gewalt und Diskriminierung*. (1995), S. 2-4, Abschnitt 2, „Zur Obsoletheit des Begriffes der »Rasse«“. <https://web.archive.org/web/20121012185410/http://www.aspr.ac.at/publications/deklarat.pdf> [Abruf 2018-12-03]).

¹⁷⁵ Cavalli-Sforza, a.a.O., S. 367.

Konstellation zur Deckung zu bringen”¹⁷⁶. Das aber war die realhistorische Funktion der Kategorie „Rasse“ als Grundlage von „Rassen“-Theorien, die über drei Jahrhunderte der Rechtfertigung der Unterscheidung und Ungleichbehandlung bestimmter Volksgruppen und ganzer Völker als „minderwertige Rassen“, ihrer Unterwerfung, Enteignung und Entrechtung sowie ihrer Versklavung und Vernichtung dienten. Die diversen Theorien zur systematischen Unterteilung und Klassifizierung der Menschheit in (je nach „Rassen“-Theorie zwei bis etwa 60) „Rassen“ entwickelten sich im 18. und 19. Jahrhundert. Parallel zur Entwicklung des europäischen Kolonialismus lieferten sie säkulare, (pseudo-) „wissenschaftliche“ Legitimationen für die Entrechtung und Ausbeutung der „eingeborenen Völker“ Afrikas, Amerikas, Asiens und des Südpazifiks. Die dabei entwickelte „Farbenlehre“ spiegelt v. a. die Dominanzverhältnisse des europäischen Kolonialismus: Die amerikanischen Ureinwohner wurden noch im 16. und 17. Jahrhundert mit diversen Farbtönungen beschrieben: als „weiß“, als „bronzefarben“, als „oliv“, als „goldgelb“ oder auch als „sonnengebräunt“. Erst im 18. Jahrhundert – wohl inspiriert von Berichten über die rötliche Körperbemalung, die bei bestimmten „indianischen“ Gemeinschaften üblich war – wurden sie zur „roten Rasse“. Ebenso setzte sich erst im 18. Jahrhundert eine allgemeine Zuordnung der Asiaten zu einer bestimmten „Hautfarbe“ durch: Die Chinesen waren in europäischen Reiseberichten vom 13. bis ins 18. Jahrhundert ganz überwiegend als „weißhäutiges“ Volk oder „von deutscher Farbe“ beschrieben worden. Noch im 18. Jahrhundert, in dem die ostasiatischen Völker in der vorherrschenden europäischen Beschreibung zur „gelben Rasse“ deklariert wurden, bestanden Jean Baptiste Du Halde und Peter Osbeck darauf, dass die Chinesen „weiß“ wie die Europäer wären¹⁷⁷. Mit der kolonialen Expansion der Europäer in Asien änderte sich mit der farblichen Zuordnung der Chinesen auch ihre Charakterisierung. Aus den weisen Philosophen und gebildeten Beamten, aus den Erfindern der Seide und des Porzellans wurden ab dem 18. und bis ins 20. Jahrhundert die „gelbe Rasse“. Deren „weibliche Tapferkeit im Ertragen“ prädestinierte diese zu „bedürfnislosen Kulis“ – wenn sie nicht gerade mit der „Gelben Gefahr“ asiatischer Menschenmassen und verschlagen-schlitzäugigen Finstermännern (wie die Figur des Dr. Fu Manchu) identifiziert wurden.

Rassismus entwickelte sich als ideologische Konstruktion „natürlicher Ungleichheit“ sowie Legitimation von Unterscheidungen und Ungleichbehandlungen mit folgenden Kernelementen: 1) Die Einteilung der Menschheit in Gruppen, die 2) als biologische Abstammungsgemeinschaften aufgefasst werden, denen 3) bestimmte kollektive Merkmale und Fähigkeiten zugeschrieben werden, welche (4) als nicht oder nur schwer veränderlich angesehen und die (5) einer direkten oder indirekten Wertung unterzogen werden. Kurz: Rassismus ist die ideologische Konstruktion von Ungleichheit nach Maßgabe der Abstammung. Dabei ist die Kategorie „Rasse“ das Ergebnis dieser ideologischen Konstruktion. Mit anderen Worten: Rassismus konstruiert menschliche „Rassen“ – und nicht umgekehrt.

¹⁷⁶ Memmi: *Rassismus*, a.a.O., S. 17.

¹⁷⁷ Vgl. Hund, W. D.: *Rassismus – Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit*, (1999), S. 16ff.

Rassismus manifestiert sich in unterschiedlicher Weise auf

- individueller Ebene (z. B. in Form von Denk- und Handlungsweisen wie verbalen und physischen Angriffen oder Vorurteilen),
- auf institutioneller / struktureller Ebene (etwa in Gesetzen sowie Normen und Werten die soziale, politische und ökonomische Macht verteilen) und
- auf diskursiver Ebene (z. B. in stereotypen Bildern in Medien).

Die Besonderheit des Rassismus als eines von mehreren ideologischen Konzepten, die eine Ungleichheit und Ungleichwertigkeit von Menschen nach Gruppenzugehörigkeiten behaupten, ist, dass er versucht, eine soziale Gruppe mit einer biologischen Konstellation zur Deckung zu bringen. Er bleibt dabei von der Erkenntnis unbeeindruckt, dass

- die Unterscheidung menschlicher Populationen anhand von (letztlich willkürlich ausgewählten) biologischen Merkmalen im Hinblick auf mentale, kulturelle und soziale Merkmale gesellschaftlicher Gruppen und der ihnen zugeordneten Individuen keinen substantziellen Erklärungswert hat¹⁷⁸;
- Kultur als gemeinsame geistige Prägung, durch die sich eine Gruppe von Menschen von einer anderen unterscheidet,¹⁷⁹ nicht genetisch vererbt, sondern durch Sozialisation in dieser Gruppe erworben wird;
- der genetisch bedingte Anteil¹⁸⁰ an charakteristischen Persönlichkeitsmerkmalen, Begabungen und Defiziten individuell und nicht konstant vererbt wird, weswegen auch enge Verwandte durchaus unterschiedliche Anlagen und Talente haben können;
- also einem einzelnen Menschen nicht aufgrund seiner (mutmaßlichen) Abstammung „typische“ mentale, moralische oder charakterliche Kollektivmerkmale einer „Rasse“, eines Volkes oder einer Bevölkerungsgruppe zugeordnet werden können.

Aufgrund des irrationalen Charakters der „Rasse“-Konstruktion ist es dem einzelnen Menschen, der einer bestimmten „Rasse“ zugeordnet wird, schlicht unmöglich, durch eigenes Tun, Denken oder seinen Glauben der Zuordnung der Rassisten zu entkommen. Denn für den Rassismus spielt die tatsächliche Identität des individuellen Menschen keine Rolle. Ein als „farbig“ kategorisierter Mensch müsste tatsächlich „aus der Haut fahren“ bzw. sich einer plastischen Operation unterziehen, um dieser Kategorisierung zu entkommen. Diese Besonderheit des Rassismus verschwimmt, wenn man diesen Begriff auf Diskriminierungsformen bzw. Erscheinungsformen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ausdehnt, die Gruppenzuordnungen etwa nach dem Merkmal der kulturellen oder religiösen Identität oder Prägung vornehmen.

¹⁷⁸ Vgl. hierzu auch Schüller, C.: Ausnahmen sind die Regel. Die moderne Genetik widerlegt den Rassismus, in: Ders./van der Let, P.: *Rasse Mensch. Jeder Mensch ein Mischling*, (1999), S. 15-30.

¹⁷⁹ Vgl. Hofstede, G.: *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen, Organisationen, Management*, (1993), S. 19f.

¹⁸⁰ Die Größe bzw. Relevanz dieses genetisch bedingten Anteils ist unter Genetiker*innen, Mediziner*innen, Psycholog*innen und Sozialwissenschaftler*innen durchaus umstritten.

Rechtsextremismus

Als Rechtsextremismus wird hier politisch „rechts“¹⁸¹ orientierter Extremismus bezeichnet. Zum Begriff „Rechtsextremismus“ heißt es im Verfassungsschutzbericht der Berliner Senatsverwaltung für Inneres und Sport: „Es gibt keine einheitliche Definition des traditionellen Rechtsextremismus-Begriffs. ... Allerdings eint ein ideologischer gemeinsamer Nenner aller rechtsextremistischen Personen, der sich in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität innerhalb der verschiedenen rechtsextremistischen Strömungen wiederfindet: Rechtsextremistinnen und Rechtsextremisten lehnen das Gleichheitsprinzip ab. Sie rechtfertigen mit einer verschiedenartigen Wertigkeit der Menschen politische, soziale und gesellschaftliche Diskriminierung bestimmter Personen und Gruppen. Diese Ungleichheit wird mit ethnischen, kulturellen, geistigen, körperlichen oder politischen Aspekten begründet. Im Ergebnis werden einzelnen als ‚fremd‘ definierten Personen oder Gruppen weniger Rechte zugestanden. Der Überbewertung der eigenen Ethnie fällt dabei eine Schlüsselrolle zu. Rechtsextremistinnen und Rechtsextremisten erheben die eigene Nation oder ‚Rasse‘ – zu der ein Mensch ‚naturegegeben‘ und damit ausschließlich durch seine biologische Abstammung gehört – zum obersten Kriterium der Identität. Damit einher gehen Rassismus und ein übersteigerter Nationalismus, auf deren Grundlage die eigene Nation oder ‚Rasse‘ überhöht und als überlegen definiert wird [Fußnote: Neue rechtsextremistische Ideologiemansätze argumentieren anstatt mit Begriffen wie ... ‚Rasse‘ mit der ‚Höherwertigkeit‘ der eigenen Kultur]. Rechtsextremistische Personen fordern einen ethnisch homogenen ‚Volkkörper‘ und propagieren eine ‚Volksgemeinschaft‘. In dieser Gemeinschaft sind individuelle Interessen und Meinungspluralismus dem völkischen Gedanken untergeordnet. Beides wird unter Rechtsextremistinnen und Rechtsextremisten als ‚schädlich‘ und die Gemeinschaft ‚zersetzend‘ bewertet. Dieser Antipluralismus trifft auch den Rechtsstaat, die politische Opposition oder den Parlamentarismus, die von Rechtsextremistinnen und Rechtsextremisten abgelehnt, delegitimiert und bekämpft werden.“¹⁸²

Verschwörungsmethoden

Verschwörungstheorien gelten als ein Krisensymptom oder als ein Überbleibsel mythischen, unaufgeklärten Denkens. Psychologisch lassen sich Verschwörungstheorien als krankhafte Paranoia deuten, wenngleich die Mehrzahl der Forscher den Anhängern von Verschwörungstheorien keine Geisteskrankheit unterstellt. Häufiger sind Deutungen als Mittel, in überfordernden Situationen durch Reduktion von Komplexität den

¹⁸¹ Als „rechts“ werden politische Ideen, Bestrebungen und Strömungen in einem Rechts-Links-Spektrum kategorisiert, die eher autoritär-kollektivistischen als auf individuelle Freiheit, Selbstentfaltung und Eigenverantwortung ausgerichteten Ordnungsvorstellungen, eher (traditionell-) hierarchischen Verhältnissen als fortschreitender Gleichstellung und eher streng reglementierter Ordnung als toleranter Offenheit zuneigen. Insofern bezeichnet „rechts“ die Gegenrichtung zum emanzipatorischen Fortschritt im Sinne eines aufgeklärten Humanismus bzw. zum Ziel (oder der Utopie) egalitärer und herrschaftsfreier Verhältnisse.

¹⁸² Senatsverwaltung für Inneres und Sport, Abteilung Verfassungsschutz (Hg.), *Verfassungsschutzbericht 2018*, (2019), S. 87f, <https://www.berlin.de/sen/inneres/verfassungsschutz/publikationen/verfassungsschutzberichte/> [Abruf 2018-05-19].

Glauben an die Durchschaubarkeit der Realität und die Selbstwirksamkeit des Subjekts aufrechtzuerhalten.

Im Anschluss an den deutschen Politikwissenschaftler Armin Pfahl-Traughber wird hier auf das missverständliche Wort „Verschwörungstheorie“ verzichtet, wenn es tatsächlich nicht um – falsifizierbare – Theorien, sondern um Verschwörungsideologien und Verschwörungsmymen geht. Dabei werden Versuche, die Welt bzw. gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen durch das zielgerichtete, konspirative Wirken eines kleinen Personenkreises zu einem meist illegalen oder illegitimen Zweck zu erklären als Verschwörungsideologie bezeichnet, wenn sie nicht falsifizierbar sind, die Verschwörung, die sie nachweisen wollen, als sicher voraussetzen sowie stereotyp und monokausal argumentieren. Die Verdichtung einer solchen Verschwörungsideologie, die auch ohne real existierende Verschwörer auskommt und weder falsifizierbar noch korrekturfähig ist, wird als Verschwörungsmymen bezeichnet.

Ein Mythos (von altgriechisch „Laut, Wort, Rede, sagenhafte Geschichte, Mär“) ist in seiner ursprünglichen Bedeutung eine Erzählung. Im weiteren Sinn bezeichnet Mythos auch Personen, Dinge oder Ereignisse von hoher symbolischer Bedeutung oder auch einfach nur eine falsche Vorstellung oder Lüge. Im religiösen Mythos wird das Dasein der Menschen mit einer außermenschlich-übernatürlichen Welt, der Welt der Geister oder Götter verknüpft: „Mythen sind Symbole, die zu Geschichten verbunden sind, in denen Begegnungen zwischen Göttern und Menschen erzählt werden. Die Mythen sind in jedem Akt des Glaubens gegenwärtig, denn die Sprache des Glaubens ist das Symbol“ (Paul Tillich¹⁸³). Mythen erheben einen Anspruch auf Geltung für die von ihnen behauptete Wahrheit. Kritik an diesem Wahrheitsanspruch gibt es seit der griechischen Aufklärung bei den Vorsokratikern (z. B. Xenophanes, um 500 v. Chr.). Für die altgriechischen Weisheitsfreunde stand der Mythos im Gegensatz zum Logos – dem Prinzip eines „Weltgesetzes“ oder einer „Weltvernunft“, die sich in ihm verwirklicht. Als entscheidendes Kriterium für einen kritischen Umgang mit dem Mythos führte Tillich den Begriff des „gebrochenen Mythos“ ein: „Ein Mythos, der als Mythos verstanden, aber nicht beseitigt wird, kann gebrochener Mythos genannt werden.“¹⁸⁴

Ein Verschwörungsmymen ist in diesem Sinne ein ungebrochener Mythos, bei dem das Wirken überirdischer oder dämonischer Kräfte quasi säkularisiert zur Vorstellung einer übermächtigen kleinen Gruppe von Verschwörern umgeformt ist: Wichtige gesellschaftliche und politische Ereignisse würden vorsätzlich von Verschwörern geplant und ausgelöst, die a) im Geheimen agierten, b) ausschließlich zum eigenen Vorteil und zum Nachteil der übrigen Menschheit wirkten und c) als so mächtig vorgestellt werden, dass „normale“ Bewertungsmaßstäbe für sie nicht gelten würden (analog der Argumentation bei Hexenprozessen im Mittelalter und in der frühen Neuzeit).

¹⁸³ Paul Tillich (1886–1965), Theologe und Religionsphilosoph, zitiert nach Wikipedia (Internetquelle), https://de.wikipedia.org/wiki/Paul_Tillich [Abruf 2018-05-19].

¹⁸⁴ Tillich, P., zitiert nach ebd.

Dabei vermittelt der Verschwörungsmythos jenen, die an ihn glauben, das Gefühl,

- Anteil an einem exklusiven Geheimwissen zu haben (Selbstaufwertung),
- das sie zu einer „kritischen Haltung“ befähige (die keine mühselige Auseinandersetzung mit komplizierten Sachverhalten erfordert),
- sich von eigener Verantwortung durch einfache Schuldzuweisung an „die Verschwörer“ zu entlasten
- und dabei Anschluss an (bis in die „Mitte der Gesellschaft“) verbreitete Ideologien Ähnlichgesinnter zu finden.

Verschwörungsmythen ermöglichen die Projektion eigener Allmachtsphantasien auf die „Verschwörer“, die wiederum empfundene eigene Ohnmacht (bzw. selbst verschuldeter Unmündigkeit) spiegeln. Indem die Verschwörungs-Gläubigen sich ihrer realen Möglichkeiten zur Teilhabe an der Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse entfremden („Wir können ja eh nichts ändern – die da oben machen, was sie wollen...“), entlasten sie sich von eigener Mitverantwortung und wähen sich zugleich durch ihr „Geheimwissen“ in einer der Allgemeinheit überlegenen Position.

Die „Mutter“ der – üblicher Weise antisemitisch konnotierten – Verschwörungsmythen sind die sogenannten „Protokolle der Weisen von Zion“. Die „Protokolle“ sind ein auf Fälschungen beruhendes antisemitisches Pamphlet, das zu Beginn des 20. Jahrhunderts von unbekanntem Redakteuren¹⁸⁵ auf der Grundlage mehrerer fiktionaler Texte erstellt wurde. Die „Protokolle“ geben vor, geheime Dokumente eines angeblichen Treffens von jüdischen Weltverschwörern zu sein.¹⁸⁶ Eine erste, russischsprachige Version erschien 1903 im Russischen Kaiserreich. Nach dem Ersten Weltkrieg wurde der Text zunehmend international verbreitet, obwohl die Protokolle bereits 1921 in der Londoner Times als Fälschung entlarvt worden waren.

Die allermeisten Verschwörungsmythen bauen seither auf dem Muster und den Grundelementen der „Protokolle“ – und damit auf der Säkularisierung der Dämonisierung des Judentums zu nicht weniger irrationalen politisch-ideologischen „Welterklärungen“ – auf.

„Völkisch“

Bezeichnung für eine radikal-nationalistische Einstellung, die das eigene, im Sinne einer „rassischen Blutsgemeinschaft“ definierte Volk verabsolutiert. Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff seit dem 19. Jahrhundert – im Sinne einer Erklärung für „deutsch“ bzw. einer Verdeutschung von „national“ – als Selbstbezeichnung von der völkischen Bewegung übernommen. Er ist seither ein Schlüsselbegriff des völkischen Nationalismus und

¹⁸⁵ Sehr wahrscheinlich wurden sie vom zaristisch-russischen Geheimdienst Ochrana fabriziert.

¹⁸⁶ Der wenig strukturierte Text kreist unter zahlreichen Wiederholungen um drei Themen: Kritik am Liberalismus; angebliche Pläne des „Weltjudentums“, die Weltherrschaft zu übernehmen; künftiges jüdisches Weltreich. Die „Protokolle der Weisen von Zion“ vereinen eine Vielzahl von Klischees, die den antisemitischen Diskurs vorher und nachher prägten.

Nationalsozialismus. „Völkisch“ transportiert auch in seiner modernen Variante einen rassistischen Volksbegriff, der nicht zuletzt auch antisemitisch konnotiert ist.

Der traditionelle völkische Nationalismus betrachtet den einzelnen Menschen nicht als Träger allgemeiner und unteilbarer Menschenrechte, sondern zuerst und vor allem als Träger seines (biologisch ererbten) „Volkstums“ sowie der „Rassenseele“ seiner „rassisch-völkisch gegründeten Abstammungs- und Schicksalsgemeinschaft“: „Der Begriff ‚Volksgemeinschaft‘ als Bluts- und Schicksalsgemeinschaft steht im Mittelpunkt der deutsch-völkischen Weltanschauung. Aus der Tatsache der organischen Verbundenheit von Einzelmensch und Volk erwächst eine vollständig neue Sittlichkeit. Losgelöst von der Ganzheit des Volkes verliert die Einzelperson den Sinn ihres Daseins, denn das menschliche Einzelleben ist nach dem göttlichen Schöpferwillen an die überpersönliche Lebenseinheit seines Volkes gebunden.“¹⁸⁷

Im völkisch-rassistischen Rechtsextremismus wird das so als „rassisch bestimmter Blutsverband“ definierte Volk, dessen gemeinsame Sprache und (ethnische) Kultur gleichsam als – an sich statischer und in sich homogener – Teil seines kollektiven biologischen Erbes erscheint, mit dem „echten“ Staatsvolk der Nation gleichgesetzt¹⁸⁸. Diese primär als biologische Abstammungsgemeinschaft definierte „Bluts-Nation“ wird dann zum Gegenstand eines ebenso rassistischen wie übersteigerten **Nationalismus**.

¹⁸⁷ Graf, J: *Vererbungslehre, Rassenkunde und Erbgesundheitspflege*, (1930/1939), S. 269. zit. nach Schmitz-Berning, C.: *Vokabular des Nationalsozialismus*, (1998).

¹⁸⁸ Es versteht sich, dass die politische Ideologie der „deutsch-völkischen Weltanschauung“, die auf die Ausgrenzung, Verächtlichmachung und weitgehende Rechtlosstellung aller abzielt, die nicht in ihrem Sinne der rassistisch definierten „Volksgemeinschaft“ angehören, in der Bundesrepublik Deutschland als verfassungsfeindlich eingeschätzt wird, denn:

„Ihren Ausgangspunkt findet die freiheitliche demokratische Grundordnung in der Würde des Menschen (Art. 1 Abs. 1 GG). Die Garantie der Menschenwürde umfasst insbesondere die Wahrung personaler Individualität, Identität und Integrität sowie die elementare Rechtsgleichheit. Auf rassistische Diskriminierung zielende Konzepte sind damit nicht vereinbar“ (Bundesverfassungsgericht: Pressemitteilung Nr. 4/2017 vom 17. Januar 2017 des BverfG, <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-004.html> [Abruf 2019-01-07]).

9. Literaturverzeichnis

- Paul Ackermann u.a. (Hg.): *Politikdidaktik kurzgefasst*. (1994)
- Uwe Andersen und Woyke Wichard (Hg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. (2013)
- Aaron T. Beck, Denise D. Davis und Arthur Freeman: *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. (2016)
- Joana Breidenbach und Pál Nyíri: Kulturelle Kompetenz im Wochenendseminar? In: Armin Triebel (Hg.): *Identitäten und intrakulturelle Verständigung im Wirtschaftsleben*. SSIIP Mitteilungen Sonderheft. (2003), S. 22-29
- Carl Chung: Politische Bildung in Auseinandersetzung mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit: Thesen, Anmerkungen, Fragen, in: Sabine Achour und Thomas Gill (Hg.): *Was politische Bildung alles sein kann*. (2017)
- Carl Chung: *Überlegungen zur Bildungsarbeit gegen Rassismus*. <https://www.mbt-berlin.de/mbt/publikationen/Arbeitspapiere/5-Bildungsarbeit-gegen-Rassismus.pdf>, [Abruf 2019-08-15]
- Council of Europe und Deutsches Institut für Menschenrechte: *Kompass – Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. (2005)
- Europahaus Aurich und Anti-Bias-Werkstatt (Hg.): *Methodenbox Demokratie lernen und Anti-Bias-Arbeit*. (2007)
- Peter Fauser: Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag, in: Wolfgang Beutel und Peter Fauser (Hg.): *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft* (=Politik und Bildung Bd. 43). (2007), S. 16- 41
- Günter Gaus: *Wo Deutschland liegt: Eine Ortsbestimmung*. (1986)
- Ralf Hanselle: Das Wunderland, in: <https://www.das-parlament.de/2009/38/Themenausgabe/27026691-302626>, [Abruf 2019-02-28]
- Wilhelm Heitmeyer: *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002, 2003 und 2004*, https://bagkr.de/wp-content/uploads/2018/07/IKG_2005_Heitmeyer_GMF-Konzept_Ergebnisse2002-04.pdf, [Abruf 19-02-27]
- Gerhard Himmelmann: Demokratie- Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, in: Gotthard Breit, und Siegfried Schiele (Hg.): *Demokratie- Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*. (2002), S. 21-39
- Geert Hofstede: *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen, Organisationen, Management*. (1993)

- Benjamin Kerst: Islamisierung. In: Bente Giebelmann u.a. (Hg.): *Handwörterbuch rechtsextremer Kampfbegriffe*. (2016), S. 144–161
- Beate Küpper und Andreas Zick: *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*. www.bpb.de, (by-nc-nd/3.0/), [Abruf 2019-01-31]
- Kathrin S. Kürzinger: *Wertebildung durch Beziehungsarbeit. Warum Beziehungen bzw. Bindungen für die Wertebildung wesentlich sind*, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14, (2015), <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2015-02/19.pdf>, [Abruf 2019-02-28]
- Albert Memmi: *Rassismus*. (1987)
- Robert Miles: *Rassismus – Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. (1999)
- George L. Mosse: *Die Geschichte des Rassismus in Europa*. (1990)
- Armin Pfahl-Traugber: *Islamfeindlichkeit, Islamophobie – ein Wegweiser durch den Begriffsdschungel*. (2014), <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/180774/islamfeindlichkeit-islamophobie-islamkritik-ein-wegweiser-durch-den-begriffsdschungel>, [Abruf 2019-01-16]
- Léon Poliakov, Christian Delacampagne und Patrick Girard: *Über den Rassismus. Sechzehn Kapitel zur Anatomie, Geschichte und Deutung des Rassenwahns*. (1979)
- Kersten Reich: *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. (2012)
- Eberhard Seidel: Islamophobie in Deutschland? In: Heiner Bielefeldt (Hg.): *Religionsfreiheit. Jahrbuch Menschenrechte*. (2009)
- SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH (Hg.): *Informationen zu den Sinus-Milieus 2018*, Stand:09/2018, https://www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-institut/Bilder/Sinus-Milieus_092018/2018-09-18_Informationen_zu_den_Sinus-Milieus.pdf, [Abruf 2019-07-18]
- Ann-Sofie Susen und Rüdiger José Hamm: Politische Bildung in Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Rassismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit: Thesen, Anmerkungen, Fragen. https://www.mbt-berlin.de/mbt/publikationen/#anchor_023ad902_Accordion-Arbeitspapiere, [Abruf 2019-02-28]
- Bernhard Sutor: *Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland*. Aus Politik und Zeitgeschichte: Politische Bildung (B 45/2002), <https://www.bpb.de/apuz/26627/politische-bildung-im-streit-um-die-intellektuelle-gruendung-der-bundesrepublik-deutschland?p=all>, [Abruf 2019-07-18]
- Bernhard Sutor: Demokratie- Lernen?- Demokratisch Politik lernen! Zu den Thesen von Gerhard Himmelmann, in: Gotthard Breit und Siegfried Schiele (Hg.): *Demokratie- Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*. (2002), S. 40-52

Andreas Zick, Beate Küpper und Wilhelm Berghan: *Verlorene Mitte - Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Hg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Franziska Schröter, (2019)

Impressum:

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

Gefördert von

Senatsverwaltung
für Justiz, Verbraucherschutz
und Antidiskriminierung



Das Landesprogramm

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt der Autor/die Autorin bzw. tragen die Autoren/die Autorinnen die Verantwortung.

Autor: Carl Chung

Redaktion: Katharina Hoba

Redaktionsassistentz: Luka Eulberg, Luka German, Miriam Nicole Ernicke

Gestaltung: Alina Goldberg

Die Redaktion dankt Dr. Hanno Sandvik (Evolutionbiologe und Biosystematiker am Norwegian Institute for Nature Research) für die Beratung zum Forschungsstand der Evolutionbiologie bezüglich der Kategorie „Rasse“.