

„Der ewige Bauplan der Welt“ – Konstruktionen von ‚Rasse‘¹ und ‚Geschlecht‘ in der Geschichte der deutschen Pädagogik von der kolonialen bis in die NS-Zeit

1 Einleitung

Die Geschichte der (deutschen) Pädagogik ist eng mit der Geschichte der (deutschen) Herrschaft verbunden: Sowohl für die koloniale als auch für die nationalsozialistische Propaganda waren Schulen zentrale Orte. Eine gemeinsame Betrachtung könnte daher gerade im Hinblick auf ideologische Kontinuitäten hilfreiche Einsichten für pädagogische Gegendiskurse liefern, die aktuellen antisemitischen und rassistischen Diskursen von rechts entgegenwirken wollen, insbesondere wenn es darum geht, „tradierte Feindbilder“ (Adorno 2019: 77) in ihren aktuellen Ausprägungen und möglichen Verengungen besser zu erkennen.

Ohne die jeweiligen Spezifika und zentralen Unterschiede der beiden Ideologien bzw. die Singularität des Holocaust im Sinne der systematischen, industriellen Vernichtung von Millionen von Menschen und vor allem des NS-spezifischen Vernichtungsantisemitismus außer Acht zu lassen, wird im Folgenden versucht, eine der ideologischen Kontinuitätslinien von der Kolonialzeit über die NS-Zeit bis in die Gegenwart kritisch-diskursanalytisch aufzuspüren bzw. der Frage nach den historischen Konstruktionen von ‚Rasse‘ und

- 1 In diesem Beitrag wird der Begriff ‚Rasse‘ in Anlehnung an den rassismuskritischen Ansatz von Arndt (2022) durchgestrichen und damit „typographisch gebrochen“ (ebd.: 13). Dies geschieht immer dann, wenn die Verwendung des Begriffs im eigenen Text oder im direkten Zitat nicht vermieden werden kann und ausgeschrieben werden muss. Ziel ist es, die Reproduktion des rassistischen Gehalts des Begriffs zu reduzieren und ihn dennoch kritisch sichtbar zu machen. Arndt begründet die durchgestrichene Schreibweise im genannten Duden-Band als eine Strategie neben anderen denkbaren alternativen Schreibweisen wie Abkürzung oder zumindest einfache Anführungszeichen (ebd.). Durchgestrichen werden auch kolonial-rassistische Wörter wie ‚Eingeborene‘. Das N-Wort wird an keiner Stelle ausgeschrieben und im direkten Zitat zu [N.] abgekürzt. Schwarz wird in Anlehnung an die politische Selbstbezeichnung der Schwarzen Bürger*innenbewegung auch in adjektivischer Form großgeschrieben. Damit soll verdeutlicht werden, dass es hier nicht um ‚Hautfarbe‘ geht, sondern um die Konstruktion selbst bzw. die damit verbundene gesellschaftliche De-/Privilegierung, wie auch die kursive Schreibweise von *weiß* verdeutlichen soll.

‚Geschlecht‘ insbesondere in der Geschichte der deutschen Pädagogik nachzugehen: Wie wurden in ausgewählten Schriften deutscher Missions- und Kolonialpädagogen sowie NS-Pädagogen antisemitische bzw. rassistische Vorstellungen mit binären Geschlechterkonstruktionen im Rahmen der imaginierten Einheit von Familie, Nation/Volk/Staat und ‚Rasse‘ bzw. mit einem als *weiß* und männlich artikulierten Selbstbild verknüpft? Welche epochenübergreifende herrschaftsimmanente Funktion erfüllte die deutsche Pädagogik, z.B. im Rahmen der Propaganda um so genannte ‚Volkstumserhaltung‘ und ‚Eigenart‘ von der kolonialen bis in die NS-Zeit hinein?² Dabei geht es nicht um einen Vergleich der beiden historischen Verbrechen, wie dieser in den Debatten um Erinnerungskultur und Vergangenheitsbewältigung politisch und medial kontrovers diskutiert wird,³ sondern um die kritische Reflexion der jeweiligen epochalen Sagbarkeiten und die Frage nach ihrem möglichen Fortwirken in der postkolonialen und postnationalsozialistischen Gesellschaft.⁴ Nach einer Beschreibung der diskursanalytischen rassismuskritischen Zugänge werden historische Konstruktionen von ‚Rasse‘ und Geschlecht in der deutschen (Kolonial- und NS-)Pädagogik in zentralen Aspekten zusammengefasst und es wird

- 2 Für die folgende Analyse aus diskursanalytischer Perspektive beziehe ich mich auf historische Quellen bzw. auf erziehungswissenschaftliche Schriften aus der NS-Zeit (Zeitschriftenartikel, Monographien) im Archiv der ehem. Forschungsstelle NS-Pädagogik an der Universität Frankfurt und u.a. auf die Dissertationsarbeit zu kolonialpädagogischen Schriften in der NS-Zeit (Kaya 2017).
- 3 Der Erziehungswissenschaftler und Direktor der Bildungsstätte Anne Frank, Meron Mendel, setzt sich in der Einleitung eines Sammelbandes zur Singularitätsdebatte mit der (u.a. von den Historikern Jürgen Zimmerer und Michael Rothberg vertretenen) These auseinander, dass eine vergleichende wissenschaftliche Betrachtung in Deutschland tabuisiert werde, und stellt fest, dass es vergleichende Ansätze bereits seit dem Zweiten Weltkrieg gebe (Mendel 2023: 13). Mendel sieht in der Thematisierung und Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit eine ebenfalls berechtigte Forderung und fügt hinzu: „Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Relativierung des industriellen Massenmordes an den europäischen Juden für eine angemessene Anerkennung der kolonialen Verbrechen notwendig ist?“ (ebd.: 15) Zimmerer und Rothberg weisen den Vorwurf der Relativierung zurück: „Im Gegenteil: Vergleichende Perspektiven, die Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeiten, bieten die besten Voraussetzungen dafür, zu verstehen, was am Holocaust singular war“ (Zimmerer/Rothberg 2021: o.S.). Erziehungswissenschaftlerin Denise Bergold-Caldwell schreibt dazu: „[G]erade die Aufarbeitung dieser [rassistischen] Vergangenheit aber würde einen Zusammenhang und die Kontinuität zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus verdeutlichen“ (Bergold-Caldwell 2020: 107). Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik konstatiert, „dass der nationalsozialistische Antisemitismus zutiefst von dem im Zuge des Kolonialismus entstandenen Rassenantisemitismus geprägt wurde“ (Brumlik 2021: 72) und weist u.a. auf rassenhygienische pseudowissenschaftliche Forschungen von u.a. Eugen Fischer an Kolonisierten hin (ebd.: 77), aber auch darauf, dass sich der NS-Antisemitismus mit seiner „völkisch-rassistischen Ausprägung“ (Brumlik 2009: 98) und mit der staatlich organisierten, industriell durchgeführten Vernichtung auch von den früheren Formen der Judenfeindschaft unterscheidet (ebd.).
- 4 Messerschmidt beschreibt die Vorsilbe ‚post-‘ als „die Unmöglichkeit von ‚prä‘“ und als „kein Zurück zu einem gesellschaftlichen und kulturellen Zustand“ (Messerschmidt 2009: 60) davor.

auf die Notwendigkeit einer (selbst-)kritischen Perspektive im Hinblick auf die Aufarbeitung der (pädagogischen) Fachgeschichte im Kolonialismus und Nationalsozialismus hingewiesen.

2 ‚Rasse‘ und ‚Geschlecht‘: Ein historisches Diskursfeld

Als ein Diskursfeld beschreibe ich in Anlehnung an das foucaultsche ‚Sagbarkeitsfeld‘ (Kaya 2010) den gesamten Verlauf eines Diskurses bzw. die Gesamtheit der möglichen Aussagen in einer bestimmten Gesellschaft und Epoche oder auch: über Gesellschaften und Epochen hinweg. Dass die ideologische Konstruktion von ‚Rasse‘ oft genug mit geschlechtsspezifischen sozialen Konstruktionen einhergeht bzw. dass sich sowohl (binäre) Konstruktionen von Geschlecht als auch die rassistisch imaginierte Differenz zwischen dem Eigenen und dem Anderen durch vielfältige Verschränkungen legitimieren, ist seit langem ein übereinstimmendes Ergebnis der Rassismuskritik. Diese Intersektionalität wird in neueren Forschungen durch *race & gender* als kritische Analysekatoren behandelt (z.B. Dietze 2014). Stuart Hall beschreibt Rassismus als einen ideologischen Diskurs (2000), der mit Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und Privilegien bzw. mit Macht zu tun hat. Rassismuskritikerin Susan Arndt definiert beide Ideologien als „Machtstrukturen, die von Einzelnen in ihrer Lebenszeit kaum (Nation, Geschlecht) bis gar nicht verändert werden“ (2020: 42). Bergold-Caldwell macht u.a. auf die Bedeutung von diskursanalytischen, macht- und rassismuskritischen Perspektiven in der Betrachtung der Intersektionalität von Geschlecht aufmerksam (2020: 347f.).

In beiden Diskriminierungsformen, Rassismus und Sexismus, werden bestimmten Gruppen von Menschen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, die abwertend konstruiert werden. Damit werden Herrschafts- und Machtverhältnisse legitimiert, weil die negativ konnotierten Eigenschaften angeblich auch die gesellschaftliche Ordnung gefährden (z.B. Lingen-Ali/Mecheril 2020). Es handelt sich um einen „Grunddualismus“ bzw. um „dichotome Anordnungen“ (Leiprecht/Lutz 2009: 189) mit realen Folgen. Während Rassismus die als ‚fremd‘ markierten Menschen(gruppen) unter Umständen gänzlich ausschließt, operiert Sexismus mit der Strategie der Geschlechterrollenzuweisung im Bereich der vermeintlichen Bewahrung kultureller oder ethnischer ‚Reinheit‘ und benötigt dafür unweigerlich das ‚weibliche‘, ‚eigene‘ Andere (ebd.: 185, in Anlehnung an Jäger 2006). Soziologin und Feminismuskritikerin Karin Stögner schreibt zu den historischen Verschränkungen von Antisemitismus und Sexismus, dass es bei der intersektionalen Betrachtung nicht um eine Gleichsetzung, „sondern um ein analytisches Aufspüren von Strukturverwandtschaften, Funktionsähnlichkeiten und motivationalen Verschränkungen“ (Stögner 2014: 13) geht. Dabei liege der Fokus „auf Ungleichheiten und Dif-

ferenzen innerhalb einer sozialen Kategorie“ (ebd.: 15) bzw. „Frauen waren [im 19. Jh.] sozusagen die ‚einbezogenen Anderen‘, während Juden ‚ausgeschlossene Andere‘ [...] waren“ (ebd.: 149). Trotz der zentralen Gemeinsamkeit in Bezug auf das oben erwähnte dichotome Denken, das weitreichende reale Konsequenzen hat und damit Herrschaftsverhältnisse legitimiert, zeigt sich hier auch ein signifikanter Unterschied zwischen Antisemitismus und Rassismus: Antisemitische Ideologien schreiben Jüdinnen*Juden eine Übermacht zu, die als verschwörungstheoretische Welterklärung für alle bestehenden Probleme fungieren soll (etwa Kaya/Zitzelsberger 2024), während Rassismus eine vermeintliche Unterlegenheit der ‚Anderen‘ konstruiert und damit soziale Ungleichheit zu legitimieren versucht. In der Verschränkung beider Diskriminierungsformen, Antisemitismus und Rassismus, mit Sexismus wird wiederum deutlich, dass auch nationalistische Argumentationen, z.B. über die *deutsche* Familie und das *deutsche* ‚Volk‘, in den Diskurs einfließen.

Hinzu kommen befreiungsrhetorische, „rückstandsgenerative“ (Lingen-Ali/Mecheril 2020) Diskurse einer vermeintlich zivilisierten (westlichen/europäischen/deutschen) Gesellschaft, die solche Konstruktionen vermeintlicher Fremdheit mit bedrohlichen Verschwörungserzählungen des Untergangs und der ‚Überfremdung‘ bzw. aktuell mit antifeministischen oder antimuslimischen Diskursen verbinden, wie dies z.B. nach der Kölner Silvesternacht 2015 (z.B. Bergold-Caldwell/Grubner 2020) auf politisch-medialen Diskursebenen vielfach geschehen ist.

In antisemitischen und rassistischen ideologischen Diskursen wurden und werden Ängste in beide Richtungen geschürt (und vermeintliche Sicherheiten angeboten), wobei die konstruierte Bedrohlichkeit der ‚Anderen‘ jeweils unterschiedlich definiert und mit sexistischen Konstruktionen von eigener/fremder Männlich*keit/Weiblich*keit verknüpft wird. Diese werden ebenfalls hierarchisiert und sollen gleichzeitig der positiven Konstruktion des Selbstbildes im Sinne einer bedrohten ‚Reinheit‘ dienen. Forscher*innen sprechen von einer ‚historischen Amnesie‘ (Lingen-Ali/Mecheril 2020: 9) in Bezug auf diese diskursiv hergestellte Bedrohung (der Familie, der ‚Nation‘, des ‚Volkes‘) durch sexualisierte, als gefährlich und triebhaft dargestellte, aber auch durch zu befreiende, exotisierte ‚Andere‘.

3 Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik: Erziehung zur ‚Rassengemäßheit‘

Die deutschen ‚Kolonialherren‘ übernahmen von den Missionspädagogen die bereits rassistisch und nationalistisch formulierte Theorie und Praxis einer (christlichen) „Erziehung zur Arbeit“ in den sogenannten ‚Schutzgebieten‘ in Afrika (Kaya 2017). Dabei propagierten sie, dass die koloniale Tätigkeit zu-

gleich eine (selbst-)erzieherische Tätigkeit für die deutschen Kolonisor*innen sei, und errichteten Kolonialschulen auch für Deutsche – für Männer und später auch für Frauen⁵. Obwohl erzieherische und pflegerische Tätigkeiten in den Kolonien als ‚weibliche‘ Arbeiten definiert wurden, war die gesellschaftliche und politische Macht als Kolonisor*innen, trotz aktiver Beteiligung vor allem der kolonialen Frauenbewegung an dem kolonialen Projekt, männlich geprägt bzw. wurden kolonialpolitische Entscheidungen, auch und gerade die über koloniale Bildung, bis in die NS-Zeit explizit von Männern getroffen.

Einerseits um die Arbeitskraft der Kolonisierten zu regulieren und die kolonialen Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse abzusichern, andererseits um die vermeintliche *weiße* kulturelle Überlegenheit zu propagieren und die Kolonialmacht zu legitimieren, befassten sich die deutschen Kolonisor*innen mit Fragen der Kolonialerziehung, ohne dabei eine intellektuelle Bildung als notwendig zu erachten, da diese für die kolonisierten Völker nicht „art-/rassengemäß“ sei. Dieses Argument wurde aus der Perspektive des *weißen* europäischen männlichen Subjekts formuliert. Demgegenüber wurde eine ‚spezifisch deutsche‘ Kolonialfähigkeit betont (Kaya 2017).

Die Missionspädagogik in den deutschen Kolonien, die einen großen Teil der kolonialen Erziehungsarbeit leistete, wies den Frauen in Anlehnung an das christliche Arbeitsethos eine klare gesellschaftliche Rolle zu. Kolonisierte Mädchen sollten in der Missionsschule zu „christlichen Hausfrauen“ (Mamozai 1989: 95) erzogen werden. Es sei wichtig, „ihre Nacktheit zu bekämpfen“ und „wenigstens den Versuch zu machen, Schamgefühl in ihnen zu wecken“ (ebd.). Obwohl die ‚deutschen‘ (und alle *weißen* ‚europäischen‘) Frauen den kolonisierten Frauen hierarchisch übergeordnet waren, blieb die Vorstellung einer natürlichen ‚weiblichen‘ Bestimmung für die zugewiesene Rolle als ‚Hausfrau‘ und ‚Mutter‘ für beide Seiten unverändert. Traditionelle kulturelle Ausdrucksformen wie indigene Kleidung wurden mit Gefühlen und Denkweisen gleichgesetzt und so konnte behauptet werden, dass kolonisierte Frauen kein „Schamgefühl“ hätten.⁶ Im Gegensatz zu den „als Negativfolie, als Inbegriff von Sexualität und Perversion repräsentiert[en]“ (Torres 2009: 70) indi-

5 Die dualistische Konstruktion ‚Mann/Frau‘ bzw. ‚männlich/weiblich‘ wird hier und im Folgenden ohne * geschrieben, um den binären Geschlechterdiskurs im historischen Quellenmaterial korrekt wiederzugeben. Dies gilt auch für die Schreibweise ‚Kolonialpädagogen‘ und ‚NS-Pädagogen‘, die den erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Diskurs strukturell und inhaltlich dominierten. Damit soll das männlich konnotierte Bild des ‚deutschen Erziehers‘ sichtbar gemacht werden, das für beide Ideologien des Kolonialismus und des Nationalsozialismus zentral war. Mit Blick auf Autorinnen und Missionarinnen, etwa in den Zeitschriften kolonialer Frauenvereine, oder auch auf die relativ wenigen, aber vorhandenen Autorinnen in NS-Zeitschriften (z.B. Brumlik/Ortmeyer 2016: 36) werden an anderen Stellen ohne diesen Bezug entweder geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet und/oder von ‚Kolonisor*innen‘ gesprochen.

6 Im Gegensatz etwa zur heutigen rassistischen Aufladung des diskursiven Symbols ‚Kopftuch‘ wird hier von ‚Nacktheit‘ gesprochen, denn Symbole und ihre Deutungen werden je nach Epoche angepasst, während der koloniale Herrschaftsanspruch dem Diskurs inhärent bleibt.

genen Frauen verkörperte die *weiße* deutsche Frau in den Kolonien die Tugend und die idealisierte bürgerliche Weiblichkeit (ebd.). Sie sollte nun „Trägerin der deutschen Kultur“ sein: Walgenbach stellt an dieser Stelle „eine kontextuale Umdeutung der Natur-Kultur-Dichotomie“ (Walgenbach 2005: 122) fest, da die vermeintliche Kulturmission als Aufgabe scheinbar auf Frauen übertragen wurde, die jedoch eher für den Fortbestand und die ‚Reinhaltung‘ der *weißen* deutschen Familie in den Kolonien vorgesehen waren.

Zudem wurde den Kolonisierten eine angebliche ‚Arbeits scheu‘ und ‚Bildungs unfähigkeit‘ vorgeworfen. Als Gründe dafür wurden Nahrungsmangel, schlechte Gesundheitsbedingungen, das tropische Klima und die traditionelle Feldarbeit der indigenen Frauen genannt. Um mehr Männer zur Arbeit für die Kolonisator*innen zu zwingen, wurden Frauen von der Feldarbeit abgezogen (Kaya 2017: 119f.). Zu diesen willkürlichen Reglementierungen der kolonisierten Arbeitskraft durch rassistisch aufgeladene, aber auch geschlechtsspezifische Argumente kamen exotisierende, infantilisierende und/oder bestialisierende Bilder von Schwarzen Menschen und rassistische Eheverbote hinzu (Kundrus 2003).

Der kolonialrassistisch-sexistische Diskurs beschränkte sich jedoch nicht auf die Kolonialzeit selbst, sondern formierte sich in den 1920er Jahren zu einem Paradebeispiel rassistischer und sexistischer Propaganda der ‚Schwarzen Schmach‘ auch in der Schule. Dabei ging es um angebliche sexuelle Übergriffe auf deutsche Frauen durch Schwarze Kolonialsoldaten der französischen Armee während der Rheinlandbesetzung nach dem Ersten Weltkrieg. Daraus wurde eine Gefahr für die *deutsche* Frau konstruiert, die – in diesem Fall – vom Schwarzen männlichen Subjekt ausging⁷, und damit eine Gefahr für die gesamte *weiße* männliche Herrschaft.⁸ Der kolonialrassistische Vorwurf der angeblichen Triebhaftigkeit, Primitivität, Aggressivität etc. wurde mit einer intensiven Propaganda gegen die sogenannte ‚Rassenmischung‘ und ‚Überfremdung‘ verbunden. Kinder aus Beziehungen zwischen deutschen Frauen und Schwarzen französischen Kolonialsoldaten wurden in der NS-Zeit als ‚Rheinlandbastarde‘ verfolgt und 1937 zwangssterilisiert. Der deutsche Kolonialrassismus, der auf der Grundlage einer imaginierten *weißen* deutschen Weltherr-

7 „Insbesondere in der Zeitschrift ‚Der Stürmer‘ und in der NS-Alltagspropaganda spielte die Behauptung, dass der ‚hässliche, fette und reiche jüdische Mann‘ die ‚schöne, blonde und unschuldige deutsche Frau‘, das ‚deutsche Mädel‘ verführe, eine durchaus wesentliche Rolle. Die ‚jüdischen Männer‘ als ‚Rasseverderber‘, die ‚jüdischen Weiber‘ im Rahmen der ‚jüdischen Weltverschwörung‘ als Mittel der ‚Verjudung‘ der Adeligen und der führenden Persönlichkeiten in England und Frankreich dargestellt.“ (Ortmeyer 2016b: 174).

8 Bergold-Caldwell sieht darin eine besondere Kontinuität: „Auch in Europa lassen sich ähnliche Diskurse beobachten; ob es die ‚Schwarze Schmach am Rhein‘ ist (Wigger 2007) oder der hypersexualisierte Schwarze Mann im Nachgang der Kölner Silvesternacht 2015/16 – Diskurse am Kreuzungspunkt Sexualität sind noch immer ein Nukleus der diskursiven Macht-Wissens-Ordnungen und Praxen.“ (2020: 285).

schaft mühelos an die verbrecherische NS-Ideologie anknüpfen konnte, erblickte weitere ideologische Gemeinsamkeiten in althergebrachten binären Geschlechterkonstruktionen, sexualisierten Stereotypen und Vorstellungen von der Familie als „Urzelle des Volkes“ (NS-Reichsminister Wilhelm Frick zit. n. A.G. Gender-Killer 2005: 36).

4 NS-Pädagogik: „Der ewige Bauplan“

Die NS-Ideologie zielte auf die Erziehung der deutschen ‚Volksgemeinschaft‘ als Ganzes ab. Erziehen sollte ‚Der Deutsche Erzieher‘ – also ‚der‘ und ‚deutsch‘ – so der Titel des Zentralorgans des Nationalsozialistischen Lehrerbundes. Die völkisch-rassistische Erziehung zum ‚ganzen Deutschen‘, wie sie Hitler in ‚Mein Kampf‘ als zentrales Ziel der NS-Schulerziehung propagierte,⁹ war wie die damalige deutsche Kolonialerziehung stets mit einem männlich konnotierten *deutschen* Herrschaftsanspruch verbunden, auch wenn sich die pädagogischen Zielsetzungen beider Ideologien erheblich voneinander unterschieden. Im Vordergrund der NS-Schulpropaganda stand die Indoktrination des NS-Antisemitismus mit dem Ziel der Vernichtung.

Der Kolonialrassismus diente in der NS-Schule ideologisch zur Konstruktion eines positiven rassistisch-völkisch-nationalistischen Selbstbildes und zur ‚Veranschaulichung‘ der sogenannten ‚Rassenlehre‘:

Es gehört zu den Besonderheiten der NS-Ideologie und auch der NS-Pädagogik, dass im Hinblick auf die schon existierende „Rassentheorie“ – insbesondere gegenüber den kolonialbeherrschten Völkern – vor allem auf emotionale Reaktionen abgezielt wird. Dabei wird besonders auf den bereits vorhandenen rassistischen Vorurteilen aufgebaut. (Ortmeyer 2016a: 206)

Der Antisemitismus, der auch in der deutschen Gesellschaft eine lange Vorgeschichte hatte, der NS-Ideologie aber „Schwierigkeiten hinsichtlich der Erkennbarkeit und Erfassbarkeit ‚der Juden‘“ (Brumlik/Ortmeyer 2016: 14) bereitete, konnte durch die Zusammenführung verschiedener Fremdbildkonstruktionen in seiner Irrationalität ‚bestätigt‘ und als selbstverständlich propagiert werden.

Die binäre Konstruktion von ~~Rasse~~ (*weiß/nicht-weiß*) und von Geschlecht (‚Mann/Frau‘) wird auch in der NS-Zeit als selbstverständlich vorausgesetzt, wie ein Autor der vom NS-Hochschulfunktionär Alfred Baeumler herausgegebenen „Internationale[n] Zeitschrift für Erziehung“ 1938 schrieb: „Wir glauben, dass die natürliche Spannung, die zwischen Mann und Frau besteht,

9 „Planmäßig ist der Lehrstoff nach diesen Gesichtspunkten aufzubauen, planmäßig die Erziehung so zu gestalten, dass der junge Mensch beim Verlassen seiner Schule nicht ein halber Pazifist, Demokrat oder sonst was ist, sondern ein ganzer Deutscher“ (zit. n. Ortmeyer 2000: 24).

ebenso zum ewigen Bauplan der Welt gehört, wie die Verschiedenheit der ~~Rassen~~. Beide dürfen nicht aufgegeben oder ausgeglichen werden.“ (Reber-Gruber 1938: 442) An diesem Zitat wird deutlich, dass ~~Rasse~~ und Geschlecht in der naturalisierten Kategorie ‚Bauplan der Welt‘ bewertet werden, die auf das Unveränderliche und das Natürliche in beiden Phänomenen hindeutet. Weiter heißt es, von der deutschen Frau hänge es ab, welche Bilder vom deutschen ‚Vaterland‘ durch sie als deutsche Mutter vermittelt würden: „Von der Frau und Mutter hängt es in erster Linie ab, ob wir ein Volk werden und bleiben [...]. Es gilt die Frau zu befähigen, ein Heim zu gestalten als Ausdruck deutscher Art, ehrlicher und wahrhaftiger Lebenshaltung und Lebensordnung“ (ebd.: 443f.). Baeumler schreibt als „Amtsleiter des Amtes Wissenschaft des Beauftragten des Führers für die Überwachung der geistigen Schulung und Erziehung der NSDAP“ in ähnlichem Ton: „Der Staat hat die Familie und die Sippe, das Weib als Mutter zur Voraussetzung, aber er ist Sache und Werk des Mannes.“ (Baeumler 1943: 40) Es gebe keine Menschenerziehung, sondern „nur eine männliche und eine weibliche Erziehung“ (ebd.: 61).

Die rassistischen Bedrohungsszenarien von ‚Vermischung‘ und ‚Überfremdung‘ wurden in der NS-Ideologie durch Elemente der antisemitischen Verschwörungs- und Vernichtungsideologie propagiert. Hitler behauptete in seinem Buch „Mein Kampf“, dass die Jüdinnen*Juden hinter der Besetzung des Rheinlandes stecken würden, da das Judentum die Zerstörung der *weißen* Vorherrschaft und die Zersetzung der *deutschen* Familie und des *deutschen* Volkes anstrebe (Kaya 2017: 395). In der NS-Schule wurde in der 1935 für ganz Deutschland angeordneten sogenannten ‚~~Rassenkunde~~‘ propagiert, dass alles, was als ‚undeutsch‘ oder ‚artfremd‘ galt, aus der deutschen Schule ‚entfernt‘ werden sollte. Als ‚undeutsch‘ oder ‚artfremd‘ galten vor allem Jüdinnen*Juden sowie Sinti*zze und Rom*nja, Schwarze Menschen und neben vielen anderen Opfergruppen auch Menschen, die von der NS-Ideologie als ‚gemeinschaftsunfähig‘ und ‚gemeinschaftsfremd‘ erklärt wurden, darunter auch Homosexuelle, die durch Zwangssterilisationen oder Zwangsarbeit in sog. ‚Arbeitserziehungslagern‘ ebenfalls Opfer des NS-Regimes wurden.¹⁰

In den NS-Jugendorganisationen Hitlerjugend (HJ) und Bund Deutscher Mädel (BDM) wurde propagiert, dass der deutsche Junge der zukünftige Soldat und das deutsche Mädchen die zukünftige Mutter sei (Riepenhausen 2021: 184). Für die Verfolgten im NS-Deutschland bedeutete dies eine brutale Gegenwart im Kontext einer „geschlechtsspezifischen Verfolgungserfahrung“ (Rürup 2023: o.S.): „Der gestählte, kampfbereite Männerkörper, die schlichte, bodenständige Mutterfigur – klare, eindeutige Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit“ (A.G. Gender-Killer 2005: 9) bildeten ein zentrales Element

10 Spengler bezeichnet diese Opfergruppe als ‚queere Opfer‘ statt als ‚homosexuelle Opfer‘, „um eine Vielzahl von Praktiken und Geschlechtsidentitäten zu bezeichnen, ohne das soziale Konstrukt der Geschlechterbinarität zu bedienen, das nur zwischen Hetero- und Homosexualität unterscheidet“ (Spengler 2024: 31).

auch der NS-Propaganda in den Schulen. Die Verschränkung von Antisemitismus und Sexismus zeigte sich beispielsweise in Bildern „vom effeminierten jüdischen* Mann bis zum jüdischen* Vergewaltiger und Mädchenhändler, von der schönen Jüdin bis zum jüdischen Mannweib“ (ebd.). Diese Geschlechterbilder waren Teil des NS-Antisemitismus, der „die Abweichung von der Norm, Rasse-, Volk- oder Führergedanke“ (ebd.) markierte. Der „antisemitisch und antifeministisch besetzte Männlichkeitskult“ (Stögner 2014: 148) bildete die Grundlage für die antiemanzipatorische, vermeintliche Kulturkritik dessen, was „als ‚weiblich-jüdisch-dekadent‘ verabscheut wurde“ (ebd.).

Die Berufstätigkeit von Frauen, die im Gegensatz zu ihrer vermeintlichen Bestimmung als Ehefrau und Mutter stand, blieb auch für NS-Pädagogen ein zentrales Thema, „allerdings nur vom Schulende bis wie selbstverständlich angenommen – zur Heirat und dem Wechsel in die Funktion als Mutter und Reproduktionsarbeiterin“ (Riepenhausen 2021: 189). Rassistische Begriffe wie ‚arteigen/artfremd‘ wurden auch im Kontext von binären Geschlechts- und Berufszuordnungen verwendet, die im Laufe der Zeit angepasst werden mussten, wenn neben der „soldatischen Männlichkeit“ (A.G. Gender-Killer 2005: 21) auch eine „militärische Weiblichkeit“ (ebd.: 37) notwendig wurde. Dies war z.B. in der Verleihung des „Ehrenkreuzes der Deutschen Mutter“ als „bewusst militärische Verhaltensschrift“ (ebd.: 31) sichtbar. Auch der Emanzipationsgedanke wurde als gefährlich angesehen und diskursiv in die Nähe der Figur des „Jude[n] als Anti-Mann“ (ebd.: 40) gerückt. Es gab aber auch Versuche, das in der überwiegend männlichen NS-Bewegung umstrittene ‚militante Ideal des Hitlermädchens‘ als etwas Emanzipatorisches darzustellen und die der Frau zugeschriebene Funktion „im Dienste der Rassenzucht“ (zit. n. Triebe 2017: 202) im Sinne einer vermeintlich germanischen Weiblichkeit zu ergänzen (ebd.).

Dabei änderten sich die kolonialrassistischen, völkisch-nationalistisch formulierten Geschlechterkonstruktionen in Bezug auf Schwarze Menschen bzw. auf die Kolonialerziehung in Afrika in der NS-Zeit kaum. Der erziehungswissenschaftliche Hauptvertreter einer Kolonialpädagogik in der NS-Zeit, Theodor H. Becker, schrieb 1941, dass die künftig wieder zu kolonisierenden Mädchen „in den entsprechenden weiblichen Arbeiten, vor allem aber in der Haushaltsführung, praktisch unterwiesen werden“ (Becker 1941: 48) sollten. Diese vereinfachte Schularbeit für kolonisierte Mädchen und Frauen bedeute allerdings einen „tiefen, wenn auch notwendigen revolutionierenden Eingriff“ (ebd.: 74), weil sie z.B. mehr Männerarbeit erfordere und die Arbeitskraft der Frauen anders als bisher einsetze. Dies sei aber bevölkerungspolitisch wichtiger im Hinblick auf „Gesundheitserziehung, Säuglings- und Kinderpflege“ (ebd.).

Kulturrassistische Vorstellungen einer vermeintlichen Hebung der kolonisierten Kultur (Kaya 2023) gingen mit den überkommenen binären Geschlechterkonstruktionen einschließlich der damit verbundenen sozialen Rollen einher, „[...] weil kein Volk auf eine höhere Stufe der Entwicklung und der Kultur

gehoben werden kann, ohne dass die Frauen, die Wahrerinnen des Hauses und der Sippe und die Erzieherinnen der frühen Kindheit, teilhaben an den Wandlungen [...]“ (Becker 1943: 320). Die in Zukunft wieder einzurichtende koloniale Mädchenschule müsse die Form eines Internats haben, um die afrikanischen Schülerinnen besser auf „ihre künftigen Pflichten als Hausbesorgerinnen, Mütter und Erzieherinnen der kleinen Kinder“ (ebd.) vorbereiten zu können. Aufgrund des frühen Heiratsalters in Afrika sei eine Berufsschule für Mädchen erfolglos. Eine Elitebildung würde „nur eine Kluft zwischen den ‚emanzipierten‘ Afrikanerinnen und ihren bis heute in völliger Abhängigkeit gehaltenen Schwestern aufreißen“ (ebd.: 321). Der Kolonialpädagoge Becker positioniert sich gegen das mögliche kritische Potential einer intellektuellen Bildung im Rahmen einer Kolonialerziehung, nicht weil er sich Sorgen um die Solidarität von kolonisierten Frauen* untereinander macht, sondern weil er Emanzipation und daraus möglicherweise resultierenden Widerstand als Gefahr für die *weiße* Vorherrschaft ansieht. Haushaltsführung und Kinderbetreuung als ‚weibliche‘ Arbeiten und keine intellektuelle Bildung – das war also die breit propagierte deutsche Kolonialerziehung der vermeintlichen ‚Volkstumserhaltung‘, die indigene Sozialformen von Familie, Gemeinschaft, Sexualität etc. völlig ausblendete und alle von der Norm abweichenden Geschlechteridentitäten und Beziehungsformen als ‚heidnische Unsittlichkeiten‘ abwertete (Gränzer 1986: 111).

Aber nicht nur die Kolonisierte in Afrika, sondern auch Schwarze Menschen in Europa wurden von der NS-Propaganda in der Schule (neben Jüdinnen*Juden, Sinti*zze und Rom*nja) als Gefahr für die gesellschaftliche Ordnung und als Erniedrigung der *weißen* Frau dargestellt: „Weiße Kellnerinnen bedienen in den westafrikanischen Restaurants Europäer und ~~Eingeborene~~ zugleich, und weiße Frauen verkaufen dort auf den Märkten Fische, Obst und Gemüse an [N.]frauen.“ (Becker 1939: 195) Kundrus zitiert die u.a. von Roland Freisler verfasste „Denkschrift des Preußischen Justizministeriums zum Nationalsozialistischen Strafrecht“ vom September 1933, die von ‚Rasseverrat‘ redete, wenn „deutsche Frauen sich in schamloser Weise mit [N.] abgeben [...] zum Beispiel unanständiges Tanzen im öffentlichen Lokal mit einem [N.]“ (zit. n. Kundrus 2003: 113). Laut Kundrus wird damit „die Parkettrevolte der 20er Jahre mit ihren neuen afroamerikanischen und eher geschlechteregalitären Tänzen“ (ebd.) assoziiert.

Ein Kolonialgedicht mit dem Titel „Die Deutsche Kolonialbewegung“ (1939) verdeutlicht diese Kontinuität des nationalistisch konnotierten ‚männlichen‘ Selbstbildes. Es erschien in einer Sammlung zur Kolonialliteratur, die nur eine von vielen ähnlichen Publikationen war, die von der NS-Propaganda vor allem in den Schulen verbreitet wurden. Koloniallieder, Kolonialgedichte, fiktive und/oder autobiographische Berichte der ehemaligen deutschen Kolonisator*innen erwiesen sich für die NS-Ideologie und -Propaganda als nützlich, da sie meist als populäre Unterhaltungsliteratur verfasst waren und daher

insbesondere für Kinder und Jugendliche an der NS-Schule leicht verständliches Propagandamaterial lieferten. Diese Schriften verharmlosten die deutschen Kolonialverbrechen, formulierten einen völkisch-nationalistischen Anspruch und betonten dabei stets eine vermeintlich heroisch-maskuline (deutsche) Kolonialtätigkeit: „Das Werk, das Deutsche schufen, gehört in deutsche Hand!// Wir sind straff ausgerichtet und öffnen unsre Reih'n/ Nur dem, der sich verpflichtet, ein ganzer Kerl zu sein!!“¹¹

Das behauptete Recht auf kolonialen Besitz wird hier aus einer vermeintlichen kolonialen Leistung abgeleitet, wobei die Kolonisierten mit keinem Wort erwähnt und damit als Subjekte ihrer eigenen Geschichte ausgeblendet werden. „Ein ganzer Kerl zu sein“, und das mit mehreren Ausrufezeichen, scheint nicht nur in diesem trivialen Kolonialgedicht eine Rolle zu spielen, vielmehr bildeten binäre, ‚patriarchale‘ Geschlechterkonstruktionen vor und während der tatsächlichen Kolonialherrschaft 1884–1914 über die NS-Zeit bis hin zu den (extrem) rechten Ideologien der Gegenwart einen Teil des antisemitischen und rassistischen Propagandareservoirs.

Hinzu kam je nach Epoche eine antiemanzipatorische Kritik an der ‚Moderne‘ sowie an Kosmopolit*innen, Pazifist*innen, Demokrat*innen etc., die mit weiteren Konstruktionen der *deutschen* Familie, der *deutschen* ‚Nation‘ und des *deutschen* ‚Volkes‘ zusammengeführt wurde. Während NS-Pädagogen insbesondere den Feminismus als jüdisch markierten und antisemitisch diffamierten und ‚das deutsche Mädchen‘ in der NS-Schule zur ‚erbgesunden‘¹² Nationalsozialistin erziehen wollten (Riepenhausen 2021: 177f.), waren auch ehemalige Missions- und Kolonialpädagogen in der NS-Zeit weiterhin propagandistisch aktiv und sahen in geschlechtsbezogenen Emanzipationsideen einen ‚Irrweg‘, wie ein bekannter Missionswissenschaftler, Siegfried Knak, im Jahr 1941 in der Zeitschrift „Die Erziehung“ zur Emanzipation der kolonisierten Frauen schrieb:

Es ist ganz klar, dass die Einführung der Frauenemanzipationsgedanken in irgendeiner Form als ein vollendeter Irrweg betrachtet werden muss. Unter dem Gesichtspunkt, dass die Erziehung dem Volkstum dienen soll, sind alle solche Versuche als schlimmste Störung und im allerbesten Fall als fruchtlos zu beurteilen. (Knak 1941: 91)

Gegen diese „schlimmste Störung“ müsse „die Frau auch fernerhin der festeste Hort für das Volksempfinden“ (ebd.) bleiben und „doch dabei von Bindungen befreit [werden], die die Entfaltung ihrer weiblichen und mütterlichen Gaben verhindern“ (ebd.). Auch für Schwarze Männer sollte in den wieder zu er-

11 Autor des Kolonialgedichts ist Victor Klebe. Das Gedicht erschien (ggf. erneut) 1939 in einer Sammlung von Kolonialliedern und -gedichten, hier zit. n. Melber 1984: 117.

12 Es ging also nicht nur um die Konstruktion von Feind- und Fremdbildern, sondern auch um die Konstruktion ‚positiver‘ Selbstbilder und die Propagierung der sogenannten ‚Rassenhygiene‘ – das Wort ‚erbgesund‘ etwa steht in seinem Gegensatzpaar für die nationalsozialistischen Euthanasie-Verbrechen an den als ‚erbkrank‘ stigmatisierten und verfolgten Menschen.

obernden Kolonien eine ‚zweckmäßige‘ Ausbildung in Ackerbau und Viehzucht gegeben werden, da dies Bereiche seien, „in denen er sich wohlfühlen und ein seiner Natur gemäÙes Leben führen kann. Hier kann er ein *ganzer Mann* sein, kein Zwitter und keine Karikatur“ (Rohrbach/Rohrbach 1939: 231, Hervorh. d. Vf.in). Erziehung zu einem ‚ganzen‘ Mann – die (koloniale) Machthierarchie wird ausgeblendet und indirekt werden die gleichzeitig stattfindenden NS-Verbrechen legitimiert, indem eine vermeintlich ‚rassege-mäÙe‘ Kolonisierung unter der NS-Herrschaft gefordert wird. Diese dichoto-misierenden Denkweisen wurden durch die völkisch-nationalistische Gegen-überstellung von Deutsch vs. Nicht-Deutsch, ‚Eigenart‘ vs. ‚Fremdart‘ und durch eugenische bevölkerungspolitische Projektionen verstärkt. Die koloniale Männlichkeitsvorstellung blieb neben anderen Verschränkungen mit Anti-intellektualismus und Antifeminismus sowie den „anti-emanzipatorischen Züge[n] des Ethnonationalismus“ (Stögner 2014: 148) kontinuierlich im pädagogischen Diskurs enthalten, die in heutigen rechten ideologischen Diskursen ebenfalls eine große Rolle spielen.

5 Fazit und Ausblick: Alte-neue Herausforderungen für Pädagogik

Der pädagogische Umgang mit gesellschaftlicher und geschlechtlicher Vielfalt steht vor der Herausforderung, zu verstehen, wie diskriminierende und menschenfeindliche Aussagen ‚sagbar‘ gemacht werden, wenn z.B. die deutsche Familie wieder als die „Keimzelle der Nation“ (Kemper 2014) bezeichnet wird oder eine in der AfD organisierte Plattform schreibt: „Wir eifern keinen Idealen hinterher, sondern orientieren uns an dem, was als normal gilt: wie im Staat so auch im Volk und in der Familie“ (zit. n. Kemper 2014: 14). Die deutsche Familie nach dem Abstammungsprinzip wird hier zur Norm erklärt und alle anderen Lebensformen werden als anormal diffamiert und als Position abge-wertet. In der vagen und zynischen Implikation des fragwürdigen Vorwurfs „Idealen hinterherzueifern“ drückt sich die (antisemitische, rassistische und sexistische) Abwertung emanzipatorischer Ideen und gesellschaftskritischer Menschen aus, die sich außerhalb der Norm positionieren. Der berüchtigte Dreiklang *Familie – Nation/ Volk‘ – Staat* wird rassistisch ergänzt durch verschwörungstheoretische Überfremdungsnarrative und durch bevölkerungspolitische Spekulationen über Geburtenraten und ‚echte, ganze‘ Deutsche.

Anhand einiger Beispiele aus der Geschichte der deutschen Pädagogik und Erziehungswissenschaft, insbesondere der Kolonialpädagogik und der NS-Pädagogik, konnte in diesem Beitrag exemplarisch gezeigt werden, dass die rassistisch und sexistisch aufgeladenen, heteronormativen Narrative der *deut-schen* ‚Nation‘, des ‚Volkes‘ und der ‚Familie‘ im historischen Diskursfeld

‚Rasse‘ und ‚Geschlecht‘ eine zentrale Rolle spielen. Ausgehend von der Annahme, dass Pädagog*innen in ihrer Berufspraxis bis heute immer wieder mit den dargestellten diskursiven Verhältnissen sowie deren ‚realen‘ Folgen (in Form von u.a. antisemitischen, rassistischen und sexistischen Vorfällen) konfrontiert sind, ist eine Auseinandersetzung mit den tradierten menschenfeindlichen Selbst- und Fremdbildern im Kontext von ‚Rasse und Geschlecht‘ unabdingbar. Da die Konstruktionen von ‚Rasse‘ und ‚Geschlecht‘ in den menschenfeindlichen Ideologien der Vergangenheit und Gegenwart ohnehin diskursstrategisch zusammengeführt wurden und werden, könnte eine Aufklärung über die eigene Fachgeschichte zum besseren Verständnis von Diskriminierung im eigenen Arbeitsfeld führen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2019 [1967]): Aspekte des neuen Rechtsradikalismus. Ein Vortrag. Berlin: Suhrkamp.
- A.G. Gender-Killer (2005): Geschlechterbilder im Nationalsozialismus. Eine Annäherung an den alltäglichen Antisemitismus. In: Ders. (Hrsg.): Antisemitismus und Geschlecht. Von „effeminierten“ Juden, „maskulinisierten Jüdinnen“ und anderen Geschlechterbildern. Münster: Unrast, S. 9–67.
- Arndt, Susan (2022): Rassistisches Erbe. Wie wir mit der kolonialen Vergangenheit unserer Sprache umgehen. Berlin: Duden Verlag.
- Arndt, Susan (2020): Sexismus: Geschichte einer Unterdrückung. München: C.H. Beck.
- Baeumler, Alfred (1943[1934]): Männerbund und Wissenschaft. Aufl. 7.–12. Tsd. Berlin: Junker u. Dünnhaupt.
- Becker, Herbert Theodor (1939): Die Kolonialpädagogik der Großen Mächte. Ein Kapitel der vergleichenden Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Abhandlungen aus dem Gebiet der Auslandskunde, Bd. 49. Hamburg: Frederichsen.
- Becker, Herbert Theodor (1941): Kolonisieren heißt Erziehen! In: Afrika-Rundschau 7, 3 (Juli 1941), S. 45–49.
- Becker, Herbert Theodor (1943): Das Schulwesen in Afrika. In: Obst, Erich (Hrsg.): Afrika. Handbuch der praktischen Kolonialwissenschaften, Bd. XIII/2. Berlin: De Gruyter.
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Bergold-Caldwell, Denise/Grubner, Barbara (2020): Effekte der diskursiven Verknüpfung von Antifeminismus und Rassismus. Eine Fallstudie zu Orientierungskursen für neu Zugewanderte. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hrsg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript, S. 149–191.

- Brumlik, Micha (2009): Antisemitismus. Die rassistische Form des Judenhasses. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 98–105.
- Brumlik, Micha (2021): Postkolonialer Antisemitismus? Achille Mbembe, die palästinensische BDS-Bewegung und andere Aufreger. Bestandsaufnahme einer Diskussion. Hamburg: VSA.
- Brumlik, Micha/Ortmeyer, Benjamin (2016): Vorwort zu „NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon“ Teil I bis IV. In: Ortmeyer, Benjamin: NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon. Teil I: Rassismus und Judenfeindschaft in der NSLB-Zeitschrift „Deutsches/Nationalsozialistisches Bildungswesen“ 1933–1943. Frankfurt a.M.: Protagoras Academicus, S. 11–36.
- Dietze, Gabriele (2014): Race, Gender und Whiteness. Einige Überlegungen zur Intersektionalität. In: FKW // Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur, Nr. 56 (April 2014), S. 9–19.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rähzel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument-Verlag, S. 7–17.
- Kaya, Z. Ece/Zitzelsberger, Olga (2024): Antisemitismus als hegemonialer Diskurs. Ein Praxisbericht zum Vibi!-Fachtag „Antisemitismus und Migration“. In: Kasatschenko, Tatjana/Rhein, Katharina/Kaya, Z. Ece/Wiedenroth, Siraad/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Zur Vehemenz von Abwertung, Rassismus- und diskriminierungskritische Bildung in Praxis und Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 179–192.
- Kaya, Z. Ece (2010): Sagbarkeitsfeld. In: Jäger, Siegfried/Zimmermann, Jens (Hrsg.): Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast, S. 106–107.
- Kaya, Z. Ece (2017): Kolonialpädagogische Schriften in der NS-Zeit. „Eine spezifisch deutsche Theorie der Kolonisation“: Zur Geschichte des Kolonialrassismus in der deutschen Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kaya, Z. Ece (2023): „Das Element der Barbarei“: Kultur und ‚Abendland‘ in der deutschen Kolonialpädagogik. In: Baquero Torres, Patricia/Boger, Mai-Anh/Chaderton, Charlotte/Chamakalayil, Lalita/Spieker, Susanne/Wischmann, Anke (Hrsg.): Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Jahrbuch für Pädagogik 2023. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 186–199.
- Kemper, Andreas (2014): Keimzelle der Nation? Teil 1: Familien- und geschlechterpolitische Positionen der AfD – eine Expertise. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Politik und Gesellschaft.
- Kundrus, Birthe (2003): Von Windhoek nach Nürnberg? Koloniale Mischehenverbote und die nationalsozialistische Rassengesetzgebung. In: Kundrus, Birthe (Hrsg.): Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 110–131.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2009): Rassismus – Sexismus – Intersektionalität. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 179–198.
- Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2020): Rückständigkeitsgenerative Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Eine Einleitung. In: Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (Hrsg.): Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Zu „Rückständigkeit“ und „Gefährlichkeit“ der Anderen. Bielefeld: transcript, S. 7–16.

- Mamozai, Martha (1989): Schwarze Frau, weiße Herrin. Frauenleben in den deutschen Kolonien. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Melber, Henning (Hrsg.) (1984): In Treue fest, Südwest! Eine ideologiekritische Dokumentation von der Eroberung Namibias über die deutsche Fremdherrschaft bis zur Kolonialapologie der Gegenwart. Edition Südliches Afrika 19. Bonn: ISSA.
- Mendel, Meron (Hrsg.) (2023): Singularität im Plural. Kolonialismus, Holocaust und der zweite Historikerstreit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 59–74.
- Messerschmidt, Astrid (2021): Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen. In: Kaya, Z. Ece/Rhein, Katharina (Hrsg.): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 104–115.
- Ortmeyer, Benjamin (2000): Schulzeit unterm Hitlerbild. Analysen, Berichte, Dokumente. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Ortmeyer, Benjamin (2016a): NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon. Teil I: Rassismus und Judenfeindschaft in der NSLB-Zeitschrift „Deutsches/Nationalsozialistisches Bildungswesen“ 1933–1943. Frankfurt a.M.: Protagoras Academicus.
- Ortmeyer, Benjamin (2016b): NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon. Teil II: Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift „Volk im Werden“ 1933–1944 (Ernst Kriek). Frankfurt a.M.: Protagoras Academicus.
- Reber-Gruber, Auguste (1938): Die Erziehung des Mädchens im nationalsozialistischen Deutschland. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 7/1938, S. 430–444.
- Riepenhausen, Jonas (2021): Abenteuer, Reproduktionsarbeit, Propaganda. Zur pädagogischen Auseinandersetzung mit NS-„Mädchenerziehung“ angesichts von neu erstarktem Antifeminismus. In: Kaya, Z. Ece/Rhein, Katharina (Hrsg.): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 175–194.
- Rohrbach, Paul/Rohrbach, Justus (1939): Afrika heute und morgen. Grundlinien europäischer Kolonialpolitik in Afrika. Berlin: R. Hobbing.
- Rürup, Miriam (2023): Jüdische Frauen in der deutschen Geschichte. Bundeszentrale für politische Bildung vom 30.03.2023. <https://www.bpb.de/themen/zeitkulturgeschichte/juedischesleben/519539/juedische-frauen-in-der-deutschen-geschichte/> [Zugriff: 17.06.24].
- Spengler, Jördis (2024): Gedenken an queere Opfer des Nationalsozialismus. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Bildungspolitik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 44 (März 2024), 171: Politik des Erinnerns – Zukunft gestalten, Praxis prüfen, S. 15–30.
- Torres, Patricia Baquero (2009): Kultur und Geschlecht in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Triebe, Marietheres (2017): NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ 1933–1944. Eine dokumentarische Analyse. In: Ortmeyer, Benjamin/Triebe, Marietheres: Die schulspezifische ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte in der NS-Zeit, Teil I. Frankfurt a.M.: Protagoras Academicus.

Z. Ece Kaya

- Walgenbach, Katharina (2005): „Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur“. Kolo-
niale Diskurse über Geschlecht, ‚Rasse‘ und Klasse im Kaiserreich. Frankfurt
a.M.: Campus Verlag.
- Zimmerer, Jürgen/Rothberg, Michael (2021): Enttabuisiert den Vergleich! In: Zeit Nr.
14/2021: [https://www.zeit.de/2021/14/erinnerungskultur-gedenken-pluralisieren-
holocaust-vergleich-globalisierung-geschichte/komplettansicht](https://www.zeit.de/2021/14/erinnerungskultur-gedenken-pluralisieren-holocaust-vergleich-globalisierung-geschichte/komplettansicht) [Zugriff: 17.06.24].