

Kaya, Z. Ece

"Das Element der Barbarei": 'Kultur' und 'Abendland' in der deutschen Kolonialpädagogik

Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 186-199. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2023)



Quellenangabe/ Reference:

Kaya, Z. Ece: "Das Element der Barbarei": 'Kultur' und 'Abendland' in der deutschen Kolonialpädagogik - In: Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 186-199 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306106 - DOI: 10.25656/01:30610

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306106>

<https://doi.org/10.25656/01:30610>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Patricia Baquero de Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

**Rassismuskritik
und (Post)Kolonialismus**

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger | Charlotte Chadderton | Lalitha
Chamakalayil | Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2023

Jahrbuch für Pädagogik

Herausgegeben von

Carsten Bünge | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejewska | Martin
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke
Wischmann

Das Jahrbuch für Pädagogik macht es sich seit 1992 zur Aufgabe, Diskurs- und Realentwicklungen in Pädagogik und Bildungspolitik kritisch zu begleiten und aus bildungs- und gesellschaftstheoretisch interessierter Perspektive zu beleuchten. Als bildungstheoretische Leitidee gilt ein Konzept von Mündigkeit, welches historisch und theoretisch im internen Zusammenhang von Aufklärung, Demokratie und Bildung gründet. Pädagogik wird als ein spezifisches theoretisches und praktisches Handlungsfeld von Gesellschaft begriffen. Nach dem Verständnis des Jahrbuchs können daher Fragen von Bildung und Erziehung nicht allein aus der disziplinären Perspektive der Erziehungswissenschaft bearbeitet werden, sondern bedürfen interdisziplinärer gesellschafts- und humanwissenschaftlicher Zugänge. Der interdisziplinäre Horizont und die Verknüpfung von bildungs- und gesellschaftstheoretischen Sichtweisen schlagen sich sowohl in der Wahl der Jahresthemen wie der Autorinnen und Autoren nieder. Einen markanten Zug im Profil des Jahrbuchs bildet die zentrale Bedeutung des Jahresthemas, auf welches sich nahezu alle Beiträge beziehen, so dass jeder Band als jährliches Periodikum zugleich ein Aufsatzband zu einer thematischen Fragestellung ist.

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht.

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7712-4 Print

ISBN 978-3-7799-7713-1 E-Book (PDF)

DOI: 10.3262/978-3-7799-7713-1

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Editorial: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

Patricia Baquero Torres, Mai-Anh Boger, Charlotte Chadderton; Lalitha Chamakalayil, Susanne Spieker, Anke Wischmann

9

I. (Post)Kolonialismus

Zwischen Alterisierung und Selbstvergewisserung – Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts

Timm Gerd Hellmanzik

18

Friedensbildung und (De)Kolonialität

Juliana Krohn

32

Vom Abriss postsozialistischer Orte der Erinnerung zur Re-Artikulation von Rassismus im natio-ethno-kulturellen Kontext Deutschland? Eine Spurensuche ausgehend von Cottbus

Manuel Peters

46

Kolonialgeschichte in Brettspielen – Potenziale rassismuskritischer Spielpädagogik

Wiebke Waburg und Barbara Sterzenbach

58

Verflechtungen: Museum im Kolonialismus. Kolonialismus im Museum

Sylvia Kesper-Biermann und Bettina Kleiner

76

II. Rassismuskritik und Theorie

De- und Ent-Subjektivierungen im Kontext von Fluchtmigration

Niels Uhlendorf und Hannah von Grönheim

92

Verantwortung statt Schuld

Moralphilosophische Reflexionen von Re-Education und *Critical Whiteness Studies*

Paul Vehse

104

Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz. Verhandlungen von Rassismus zwischen Reproduktion weißer Vorherrschaft und dezentrierender Transformation <i>Yalız Akbaba und Constantin Wagner</i>	116
Vom Unbehagen wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Eine rassismuskritische Lektüre schulpädagogischer Theoreme <i>Aysun Doğmuş und Thomas Geier</i>	131
Deutschlands Erwachsenenbildung im postkolonialen Diskurs. Über das Potenzial des Zusammendenkens von postkolonialer Theorie und der kritischen politischen Erwachsenenbildung <i>Patrick Wegner</i>	146

III. Voices

„Warum soll ich was gegen Rassismus machen, wenn sich in Deutschland eh nichts ändert?“ – Einblicke in einen Poetryslam-Workshop als Empowerment-Angebot <i>Sara Larbi-Niazy</i>	160
Zwischen Anspruch und Praxisbedingungen: eine rassismuskritische Analyse der Narrative von Projektreferent:innen queerer Bildung <i>Dome Ravina Olivo</i>	174
„Das Element der Barbarei“: ‚Kultur‘ und ‚Abendland‘ in der deutschen Kolonialpädagogik <i>Z. Ece Kaya</i>	186

IV. Erfolg – Bildung trotz Rassismus

Die Ambivalenz von Erfolgsgeschichten in Verhältnissen von Alltagsrassismus und postkolonialer Situation <i>Judith Jording, Astrid Messerschmidt und Diren Yeşil</i>	202
Freiwilliges Engagement in der Flucht*Migrationsgesellschaft – Zur Rekonstruktionen von Privilegien und Unterwerfung in der lebensgeschichtlichen Erzählung einer ehrenamtlich tätigen Seniorin <i>Julia Friedrich und Lisa Rosen</i>	215
Dekoloniale Pädagogik an der Demokratischen Schule EDHU in Peru <i>Lola Köttgen und Cristóbal Julio Vicencio</i>	228

Historisches Stichwort

Race Riot <i>Susanne Spieker</i>	242
-------------------------------------	-----

Rückblicke

Jahresrückblick: 30 Jahre <i>Jahrbuch für Pädagogik</i> <i>Anke Wischmann, Christian Grabau, Susanne Spieker und Gerd Steffens</i>	250
„Auschwitz und die Pädagogik“ – Der Gründerkreis des Jahrbuchs vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Kontroversen der 1980er und 1990er Jahre <i>Wolfgang Keim</i>	252

Rezensionen

Anja Steinbach, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure (Hrsg.) (2022): <i>Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft</i> . Beltz Juventa: Weinheim. 328 S.	274
Eleonora Roldán Mendívil/ Bafta Sarbo (Hrsg.) (2021): <i>Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus</i> . Dietz Berlin, 196 Seiten.	278
Marcelo Caruso, Daniel Maul (Hrsg.) (2020): <i>Decolonization(s) and Education. New Policies and New Men</i> . Berlin: Peter Lang, 238 Seiten	281
Revisited: Jean-Paul Sartre: „Wir sind alle Mörder.“ <i>Der Kolonialismus ist ein System</i> , Reinbek bei Hamburg 1988, . 318 Seiten	285

Anhang

Verzeichnis der Autor:innen	290
<i>Jahrbuch für Pädagogik</i>	298

„Das Element der Barbarei“: ‚Kultur‘ und ‚Abendland‘ in der deutschen Kolonialpädagogik

Z. Ece Kaya

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird aufgezeigt, dass kulturtheoretisches Denken in Stufen höchst „menschenverachtend“ und „herrschaftsimmanent“ ist und ein solches Kulturverständnis „das Element der Barbarei“ (Adorno) als Bestandteil beinhaltet. Nach einem kurzen Überblick zur Begriffsgeschichte der ‚Kultur‘ werden die Theorien der Kulturkreise und Kulturstufen von Frobenius und Spengler sowie deren erziehungswissenschaftliche Resonanz beispielhaft durch den Kulturpädagogen Eduard Spranger und deren Kritik durch Adorno zusammengefasst. Anschließend wird am Beispiel des Kulturverständnisses der deutschen Kolonialpädagogik diskutiert, inwieweit die kolonialrassistischen Kulturkonstruktionen und diskursiven Mechanismen bis in die Gegenwart Kontinuitäten zeigen und wie ihnen aus einer rassismuskritischen und antirassistischen pädagogischen Perspektive entgegenzuwirken ist.

Abstract: The paper argues that cultural theoretical thinking in stages is highly „inhuman“ and „immanent to domination“ and that such an understanding of culture contains „the element of barbarism“ (Adorno) as a component. After a brief overview of the history of the concept of ‚culture‘, the theories of cultural circles and stages of culture by Frobenius and Spengler, as well as their resonance in educational science, exemplified by the cultural educator Eduard Spranger, and their criticism by Adorno, are summarised. Subsequently, using the example of the cultural understanding of German colonial education, it is discussed to what extent the colonial racist cultural constructions and discursive mechanisms show continuities up to the present and how they can be counteracted from a critical and anti-racist pedagogical perspective.

Keywords: Dekolonialisierung, Kultur, Kolonialpädagogik

1. Einleitung

„Ehrlich gestanden, vom großen deutschen Kulturvolk, so wie ich Kultur verstehe, habe ich hier nicht viel zu spüren bekommen. Oder hat Kultur doch nichts mit Menschenwürde und Respekt zu tun?“ (Kapombo Uazuvara Ewald Katjivena, 1981)¹

Die Frage, wie *die* Kultur zu definieren ist und welchen Einfluss die tatsächlichen oder fiktiven kulturellen Differenzen auf Bildung haben oder haben sollen, bildete im Rahmen der deutschen Kolonialerziehung ein zentrales Thema. Gemeint sind die Debatten der deutschen Missions- und nachher auch der Regierungspädagogik in Afrika während der tatsächlichen deutschen Kolonialherrschaft (1884–1914) und aber auch der erziehungswissenschaftlichen Kolonialpädagogik in der NS-Zeit, die mit der Hoffnung auf erneute Kolonisierung unter der NS-Herrschaft begann, die eigene Rolle als vermeintliche Fachexperten erneut zu definieren, bereits die Anzahl der in den ‚Schutzgebieten‘ benötigten Lehrkräfte für erneute Kolonialerziehung zu berechnen und Lehrpläne zu entwerfen. In den missionspädagogischen Schriften ging es im Kern um eine ‚Erziehung zur Arbeit‘, die unter der christlich-missionarischen Parole ‚ora et labora‘ (bete und arbeite) durchgeführt wurde. Kolonialpädagogen² sowie ehemalige Kolonialkreise in der NS-Zeit ergänzten dieses von Missionspädagogen bereits zunehmend rassistisch formulierte Verständnis von ‚Erziehung zur Arbeit‘ (vgl. etwa Schlunk 1914, S. 89) stärker mit deutschem Nationalismus. Behauptet wurde nun, dass eine Erziehung zum „deutschen Arbeitsgedanken“ (Becker 1939, S. 80) für die vermeintliche ‚Eigenart‘ der Kolonisierten die geeignetste Form der Bildung in Afrika sei. Neben dieser kolonialrevisionistischen-deutschnationalistischen Hervorhebung mit Verweis auf die angebliche deutsche Fähigkeit zum Kolonisieren, wurde das kolonialrassistische Verständnis von ‚Europa‘ als weißer, ‚unserer‘ Kulturraum von angeblich ‚höheren Rassen‘ weiterhin propagiert:

„Die schuldlose Schuld dieser Eingeborenen ist, dass sie von Natur nicht den Trieb spüren, Werte zu schaffen. [...] Darum muss der Eingeborene sich dienstbar in die Arbeit der Werteschöpfung durch den Weißen einspannen lassen. Zu leben, nur um da zu sein, hat niemand ein Recht. So lautet ein Gesetz der höheren Rassen, die alle

1 Kapombo Uazuvara Ewald Katjivena ist ein hererostämmiger namibischer Regisseur, Publizist. Er studierte in Berlin und drehte die Filme „Lokomotive Kreuzberg“ und „Give us back Namibia“. Das obere Zitat stammt aus seinem Text mit dem prägnanten Titel „Deutsches in Vergangenheit und Gegenwart: Wer die Barbaren wirklich sind ... Ein Namibianer begegnet der deutschen Kultur“ (1981). Informationen und Publikationen unter: www.namibiana.de/namibia-information/who-is-who/autoren/infos-zur-person/uazuvara-ewald-katjivena.html (Abfrage: 09.06.2023)

2 An dieser Stelle wird nicht gegendert, weil die analysierten Kolonialpädagogen bis auf eine Ausnahme Männer waren (vgl. Kaya 2017, S. 39, Adick 1997, S. 960).

menschliche Kultur schufen und ihre Heimat auf *unserer* Halbkugel haben.“ (Ehem. Kolonialbeamter Paul Rohrbach im Jahr 1936, zit. in Melber 1984, S. 35, Hervorh. i. O.)

Solche menschenfeindlichen Aussagen wie „Zu leben, nur um da zu sein, hat niemand ein Recht“ traten im deutschen kolonialpädagogischen Diskurs häufig mit einer zynischen Selbstverständlichkeit auf. Dabei wurde die Definition der *Kultur* (oder der sog. ‚Werteschoöpfung‘) unmittelbar in Verhältnis mit *Arbeit* (und Arbeit mit *Erziehung* und Erziehung mit ‚*Rasse*‘) gesetzt. Sie fungierte im Rahmen der hierarchisch konstruierten kolonialrassistischen Projektion daher als ein pädagogisierendes Rechtfertigungsinstrument für die europäisch-weiße Kolonialherrschaft, denn „[d]er Weiße [sei] gegenüber dem Schwarzen der Herr“ (Patzschke 1939/40, S. 5) und „neben dem Herrn auch Lehrer und Helfer“ (Feyer et al. 1943, S. 188).

Die deutsche Kolonialpädagogik schien ganz genau zu wissen, wie das ‚kulturmüde‘ Abendland (vgl. Becker 1939, S. 48) mit „erzieherischen Energien der NS-DAP“ (Becker 1941, S. 49) zu retten sei, wenn die Deutschen erneut kolonisieren dürften (vgl. Kaya 2017, S. 183, S. 272). Dabei wurde von Kolonialerziehung eine ‚rassengemäße‘ Erziehung und von Kultur ‚Rasse im geistigen Sinne‘ (Spengler, s. u.) verstanden und sich auf dieser Weise an frühere Theorien von Kulturstufen angeknüpft neben gleichzeitiger müheloser Anpassung der kolonialrassistischen Ideologie an die NS-Ideologie. Trotz realpolitischer Interessenskonflikte mit dem NS-Regime bzgl. der Expansion im Osten (und zunächst nicht in Afrika), waren auf ideologischer Ebene alle daran einig, die deutschen Kolonialverbrechen entweder ganz zu leugnen oder im Vergleich zu anderen Kolonialmächten verharmlosend darzustellen. Diese hätten in ihren Kolonien Adaptations- und Assimilationspolitiken durchgeführt, die als „Verrat der weißen Rasse“ (Becker 1939, S. 18) zu beurteilen seien. An der Notwendigkeit einer deutschen Weltherrschaft zweifelte keine:r im kolonialpädagogischen Diskurs. Zudem waren nicht nur Kolonialpädagogen, sondern auch bekannte deutsche Erziehungswissenschaftler an der Debatte beteiligt, wie etwa der Reformpädagoge Peter Petersen, der 1941 meinte, eine Kolonialerziehung mache allein aus ‚rassischen‘ Gründen keinen Sinn (vgl. Kaya 2017, S. 366 ff.) oder der Kulturpädagoge Eduard Spranger, der bereits in den 1920er Jahren nicht daran glauben wollte, dass auch die *deutsche* Kultur mit dem Europäischen untergehen könne und daher dazu aufrief, diese unbedingt ‚rein [zu] erhalten‘ (s. u.). Die Auseinandersetzung mit Spenglers – damals nach eigener Aussage als pessimistisch falsch verstandener – Untergangsprognose von ehemaligen NS-Kolonialexperten wie Wolfgang Drascher bis in die 1970er Jahren (vgl. Kaya 2017, S. 80) und aber auch durch rechte Ideologien der Gegenwart, bildet ihre aktuelle Relevanz für rassismuskritische und antirassistische Pädagogik.

3 NSDAP: Abkürzung für die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei.

Kolonisierte seien der deutschen Kolonialpropaganda zufolge anzuzeufinden, sobald sie mit kolonialer Ausbeutung, Unterdrückung und Gewalt nicht einverstanden wären und sich gewehrt hätten. Als gehorsame Kolonialuntertanen würden sie aber dagegen durch die deutsche ‚Schutztruppen‘, die bekanntlich für den Völkermord an Herero und Nama verantwortlich waren, in ihrer ‚Eigenart‘ geschützt, da sie ja ‚schuldlos schuldig‘ und an der ‚Kulturschöpfung‘ vermeintlich keinesfalls beteiligt seien (s. o. Zitat von Rohrbach). Die Rassismuskforscherin Susan Arndt betrachtet daher auch den Begriff des ‚Schutzes‘ in der deutschen Kolonialherrschaft als rassistisch und euphemistisch (vgl. Arndt 2022, S. 28). Diese widersprüchlichen Konstruktionen der ‚Kultur‘ spielten im Rahmen der deutschen Kolonialideologie als auch der NS-Ideologie offenbar eine wichtige Rolle bzw. das tun sie in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskursen immer noch.

Im Folgenden⁴ wird daher aufgezeigt, dass kulturtheoretisches Denken in Stufen höchst „menschenverachtend“ und „herrschaftsimmanent“ ist und ein solches Kulturverständnis „das Element der Barbarei“ (Adorno 2015, S. 71)⁵ als Bestandteil beinhaltet. Nach einem kurzen Überblick zur Begriffsgeschichte der ‚Kultur‘ werden die Theorien der Kulturkreise und Kulturstufen von Frobenius und Spengler sowie deren erziehungswissenschaftliche Resonanz beispielhaft durch den Kulturpädagogen Eduard Spranger und deren Kritik durch Adorno zusammengefasst. Anschließend wird am Beispiel des Kulturverständnisses der deutschen Kolonialpädagogik diskutiert, inwieweit die kolonialrassistischen Kulturkonstruktionen und diskursiven Mechanismen bis in die Gegenwart Kontinuitäten zeigen und wie ihnen aus einer rassismuskritischen und antirassistischen pädagogischen Perspektive entgegenzuwirken ist.

2. Zum Kulturbegriff

Es steht schon fest: Der Begriff der Kultur ist sehr umstritten. Im Allgemeinen werden darunter einerseits materielle Hervorbringungen von Menschen, andererseits Lebensweisen, gesellschaftliche Organisationsformen, Traditionen, soziale Handlungen etc. verstanden. Diese beinhalten eine Menge von (sprachlichen oder etwa religiösen) Symbolen bis hin zu wissenschaftlichen, technischen, institutionellen, künstlerischen, intellektuellen Produkten und Praxen. Im Rahmen der ideengeschichtlichen Debatte um die Kultur war von Kulturwerten, Kultur-

4 Dieser Beitrag enthält in Teilen eine verkürzte und überarbeitete Version des Abschnitts „Kultur und Herrschaft“ aus der Dissertation der Vf. zum Thema „Kolonialpädagogische Schriften in der NS-Zeit“ (Kaya 2017, S. 62–112).

5 Kritisiert wurde damit von Adorno die deutschen Kulturanthropologie, die sich in den 50er Jahren wieder auf die ‚Kultur‘ verlassen wollte. Für eine Zusammenfassung der Debatte siehe Kaya 2017, S. 104 ff.

idealen, Kulturzielen und Kulturbegegnungen ebenso die Rede wie von Kultursphären und -kreisen, Kulturkonflikten, Kulturkämpfen und vom Kulturverfall. Kulturevolutionistische, kulturpessimistische, kulturrelativistische oder kulturvergleichende Ansätze haben seit ehedem um die Bedeutung der Kultur gerungen und in diesem Sinne blieb der Kulturbegriff immer mit Machtverhältnissen sowie mit zeitgeschichtlichen politischen Debatten – beispielsweise mit der sogenannten ‚Krise der Moderne‘ oder mit essentialistischen Begrifflichkeiten wie kulturelle ‚Eigenart‘ bzw. Identität – verbunden. Über eine breite Palette von Kulturphilosophie über die Kulturanthropologie und -ethnologie hinaus bis hin zur Kulturpädagogik spannte sich das kulturtheoretische Denken und prägte dadurch auch das pädagogische Denken über ‚Andere‘. Lenzen beschreibt die Funktion des pädagogischen Kulturbegriffs „als Reservoir von Legitimationen für herrschende Zustände und gewünschte Entwicklungen“ (Lenzen 2006, S. 905).

Im deutschsprachigen Raum wurde der Kulturbegriff u. a. bei Hegel im Sinne einer Opposition zur Natur als Manifestation des Geistes konstituiert; bei Kant von dem der Zivilisation unterschieden; bei Herder mit Nation, Sprache und Volk verbunden, bis es nach dem Ersten Weltkrieg und in der Zwischenkriegszeit zu einem „metaphysisch überhöhten Kulturbegriff“ (Hauck 2006, S. 28) gekommen ist. Dieses „Nebeneinander von Alltagssprachlich-modischem, ideologisch-pathetischem und mehr-terminologisch-strukturierenden Gebrauch“ (Sarasin 2014, S. 15) aber auch das „isoliert[e], unbefragt[e], dogmatisch[e]“ Festhalten an der Idee der Kultur (vgl. Adorno 2015, S. 11) richten den Blick immer auf das ‚Andere‘ (vgl. Sarasin 2014, S. 15) und entziehen sich der Kritik durch die Selbstdarstellung „als Ärzte der Kultur“ (Adorno 2015, S. 12). Dabei wird „immer ein ‚auswärtiges‘ Universum geschaffen“ (Marcuse 1977, S. 148), das nicht zu ‚uns‘ gehört, das mit dem ‚Unseren‘ verglichen und abgewertet wird. Dieser vage Inhalt des Begriffes und dadurch auch der willkürliche Interpretationsrahmen ist einer der wichtigsten Gründe seiner häufigen Instrumentalisierung zur Legitimation der Herrschaft und der bestehenden Ungleichheitsverhältnisse.

3. Kulturkreise und Kulturstufen als vermeintliche ‚deutsche‘ Expertise

Der deutsche wissenschaftliche Kolonialdiskurs beinhaltete von Anfang an ein nationalistisches und machtsstaatliches Denken, wie es z. B. bei dem deutschen Zoologen und Geographen Friedrich Ratzel (1844–1904) der Fall war. Dieser war „einer der profiliertesten Kolonialpropagandisten“ (Marx 1988, S. 251) und saß im Vorstand des 1882 gegründeten Deutschen Kolonialvereins. Wie andere sogenannte Kulturforschende seiner Zeit plädierte er für eine deutsche Großmachtstellung und erklärte einen „Kampf um Raum“ (zit. in ebd., S. 251) zum

bewegenden Motiv der Kulturgeschichte (vgl. ebd., S. 231 f.). Die sogenannten ‚Kulturvölker‘ hätten ihm zufolge das selbstverständliche Recht auf Kolonisation, da die sogenannten ‚Naturvölker‘ zur selbständigen Entwicklung nicht in der Lage seien und dafür Kolonialmächte bräuchten. Trotz seiner oberflächlichen Kritik an der Vorstellung von „reine[n] Rassen“ (zit. in ebd., S. 253) betrachtete er Kultur und ‚Blut‘ in Zusammenhang und stellte Kolonialismus bzw. Fremdherrschaft als unausweichliches Schicksal der afrikanischen Völker dar (vgl. ebd., S. 251–258). Nicht zufällig wurde er Lehrer und Vorgänger des bekannten deutschen Kulturanthropologen und Ethnologen Leo Frobenius.

„Eine neue Problemstellung deutscher Natur“: Frobenius und die Kulturkreislehre

In Folge von Friedrich Ratzel galt Frobenius als Vertreter der kulturhistorischen Schule und Mitbegründer der Kulturkreislehre. Nach der Gründung des Berliner Afrika-Archivs unterzeichnete er einen Vertrag mit dem Hamburger Völkermuseum, der ihm mehrere Expeditionen nach Afrika zwischen den Jahren 1904–1933 ermöglichte, in denen er mit eigenen Worten „greifbare und darstellbare Phänomene der materiellen Kultur“ (Frobenius 1982, S. 30) untersucht habe. Diese Untersuchung lief durch die von Ratzel übernommene kartographische Methode im Hinblick auf die räumliche Verdichtung und Wanderung von ‚Kulturelementen‘ (Mythen, Symbole, Rituale, Bestattungssitten, Sprachen usw.) in Form von ‚Kulturkreisen‘. Frobenius suchte nach einem „Ursprungsort“ der Kulturkreise (Marx 1988, S. 269) und Afrika galt ihm als „die Wiege der Menschheit und damit auch de[n] Ursprung aller Kulturen“ (Kohl 2013, S. 390), wobei er den europäischen Kolonialismus beschuldigte: „Ach! Auch diese letzten ‚Inseln der Seligen‘ wurden mittlerweile von den Sturzwellen europäischer Zivilisation überflutet. Und die friedliche Schönheit wurde fortgespült.“ (Frobenius 1998, S. 15) Diese Kritik führte bei Frobenius jedoch nicht zur Infragestellung der kolonialen Herrschaft, sondern „[e]r bejahte im Gegenteil den Kolonialismus als politisches und ökonomisches System ausdrücklich.“ (Luig im Vorwort zu Frobenius 1982)⁶

Frobenius betrachtete Kultur als eine organische Einheit mit Elementen wie „Gemeinschafts- und Familienleben, Weltanschauung und Religion, Kunst und Literatur“ (Frobenius 1998, S. 36), die der Ausdruck einer vermeintlich überzeitlichen Kulturseele seien, die er „Paideuma“ nannte. Jedem Raum bzw. jedem Kulturkreis, in dem bestimmte Kulturelemente verdichtet auftauchen, gehöre

6 Auch seine Rolle in der NS-Zeit ist umstritten. Er hat sich einerseits mit dem NS-Regime „trefflich zu arrangieren verstand[en]“ (Hauck 2006, S. 43) und ist „offenbar ins geistige Vor- und Umfeld des NS zu rechnen“ (Marx 1988, S. 305). Auch Hans Fischer schreibt, dass Frobenius das NS-Regime „durchaus im Jubelton“ begrüßte und in einem Artikel mit dem Titel „Das deutsche Kulturbewusstsein“ in der Deutschen Allgemeinen Zeitung vom März 1933 von einer „endgültig erreichten Selbständigkeit und Würde“ redete. (Vgl. Fischer 1990, S. 84)

ein bestimmtes Lebensgefühl (ebd., S. 211). Frobenius kritisierte die rassistische Begründung des Kulturproblems bei Ratzel und behauptete, diese sei nicht mit ‚Rasse‘ sondern mit Raum verbunden und habe als Lebewesen bestimmte Altersstufen vom Kindesalter bis hin zu Greisenalter (vgl. Kaya 2017, S. 70 f.).

„Die Erschließung der fernen Erdräume und das Antreffen ganz fremdartiger Kulturen“ habe für „uns, Menschen des europäisch-amerikanischen [Kultur-]Kreises“ (Frobenius 1998, S. 17) besondere Bedeutung. Eine vermeintlich „sklavische Natur“ hätten die indigenen Bevölkerungen von Afrika und sie würden lieber „Wertvolles ohne Arbeit verdienen“ (Frobenius 1982, S. 58 f.) wollen, daher solle man „die erzieherische Faust“ (Frobenius 1926, S. 15) stärker einsetzen. Diese Vorstellung von „Erziehung zur (Zwangs-)Arbeit“ ist ein zentrales Element in der deutschen Missions- u. Kolonialpädagogik und knüpft sich trotz aller Kritik an die biologistische Begründung einer vermeintlichen ‚Eigenart‘ an, als Frobenius behauptet, das sog. ‚Paideuma‘ bzw. die ‚Kulturseele‘ bedinge die ‚Rasse‘ und dem sei nicht zu entgehen (vgl. Kaya 2017, S. 77 f.). Dies sei „eine neue Problemstellung deutscher Natur“ (Frobenius 1929, S. 416), die Afrika nicht als „ein trostloses Land, einen Erdteil der Fieber und nur geeignet für Abenteurer und Missionare“ (Frobenius 1998, S. 12) betrachte wie die anderen Kolonisatoren. Die Frage nach dem Wesen, nach der „Gesetzmäßigkeit der Kultur“ sei eine „deutsche Frage“ bzw. eine „deutsche Fragestellung“ (Frobenius 1929, S. 417), „nur in Deutschland dräng[e] ernster Forscherwille [...] über den Horizont des Wachstums unserer eigenen Kultur hinaus in die nebelhaften Fernen“ (ebd.) und „Kampf um das Kulturproblem [werde] mehr und mehr zu einer deutschen Sache.“ (Frobenius 1982, S. 19)

„Herr der [natürlichen] Dinge“: Spengler und Kulturmorphologie

Da Spengler in seinem „Untergang des Abendlandes“ afrikanische Kulturen als „teils minderwertige, teils entartete, teils zurückgebliebene“ (Spengler 2006, S. 594) Kulturen betrachtete und sich auf die sogenannten ‚Hochkulturen‘ beschränkte, war Kulturkreislehre für Spenglers Kulturmorphologie trotz seiner langjährigen Freundschaft und Mitarbeit mit Frobenius kaum zu verwenden. Die Kulturmorphologie beschrieb Spengler als die Analyse der Kulturen mit dem Ziel, anhand der Geschichte strukturmäßige Eigenschaften herauszuarbeiten und ihre weitere Entwicklung zu prognostizieren: „In diesem Buche wird zum ersten mal der Versuch gewagt, Geschichte vorauszubestimmen.“ (Ebd., S. 3)

Ähnlich wie Frobenius beschrieb er sein Buch „als eine deutsche Philosophie“ (ebd., S. IX) und berief sich dabei auf Nietzsche und Goethe. Spenglers Interesse galt den sog. Hochkulturen, denn die Weltgeschichte sei nichts Anderes als „Lebensläufe großer Kulturen und die Beziehungen zwischen ihnen“ (ebd., S. 617). So hätte Hegel z. B. Recht, als er von Völkern ohne Geschichte redete bzw. erklärte, „dass er die Völker, die in sein System nicht paßten, ignorieren werde“ (ebd., S. 30). Auch laut Spengler hätten die primitiven Kulturen keine Seele und keine ei-

gene Geschichte, „[s]ie können höchstens in der Geschichte einer fremden Kultur die Bedeutung eines Objektes erhalten“ (ebd., S. 617). Das „abendländische Weltgefühl“ bliebe für „Menschen anders fühlender Kulturen selbst als Gedanke fremd und unvollziehbar“ (ebd., S. 222), denn „eine undurchdringliche Scheidewand“ (ebd., S. 763) trenne sie für immer voneinander und von den jeweiligen, vermeintlich von ‚Kultur‘ diktierten, seelischen Möglichkeiten (vgl. Kaya 2017, S. 82 f.).

Als Goethe-Verehrer hebt Spengler eine ‚faustische‘ Seele besonders hervor: Diese sei Ausdruck des „[N]ordisch-[G]ermanischen“ (vgl. Spengler 2006, S. 120, S. 234) und „unter den Völkern des Abendlandes“ würden die Deutschen mit ihrer besonderen Fähigkeit für „ein historisches Weltgefühl“ (ebd., S. 19) hervortreten. Die Geschichte des ‚abendländischen‘ Menschen werde endgültig wie alle Hochkulturen im Untergang enden und bis dahin habe er mit der „Energie und Disziplin metallharter Naturen“ (ebd., S. 53) für „einen männlichen Willen“ zu stehen, „*innerlich* Herr der natürlichen Dinge zu sein, weil man sie tief unter sich weiß“ (ebd., S. 454) und den „Willen der europäischen Modernität, sie [sic] sich – in Gestalt der Fürsorge, der Humanität, des Weltfriedens, des Glückes der meisten – *äußerlich* aus dem Wege zu schaffen, weil man sich mit ihnen auf derselben Ebene sieht“ (ebd., Hervorh. i. O.). Deutschland stehe „vielleicht schon dicht vor dem zweiten Weltkrieg mit unbekannter Verteilung der Mächte“ und sei mit seiner relativ jungen Geschichte politisch „das entscheidendste Land der Welt“ im Vergleich zu den anderen Völkern, die „zu alt und starr geworden [seien], um mehr als eine Abwehr aufzubringen.“ (Spengler 1933, S. XII) Polemisiert wird noch gegen die „Fellachenideale“ der kosmopolitischen „Büchermenschen“, die ihr angebliches faustisches Schicksal hassen und den „Kampf um den Planeten“ (ebd., S. 163) nicht verstehen würden (vgl. Kaya 2017, S. 89 f.). Es gebe eine „Rasse in geistigem Sinne“ (Spengler 1919, S. 22) und „[e]dle Menschenrassen [würden sich] unterscheiden [...] in ganz derselben geistigen Weise wie edle Weine.“ (Spengler 2006, S. 711)

In seinem letzten Brief, fünf Tage vor seinem Tod, bedankt sich Spengler für die Übersendung eines Buches, das er „ausgezeichnet“ finde und dessen allgemeine Rezeption er wünsche (vgl. Kaya 2017, S. 97). Das genannte Buch hieß: „Die Vorherrschaft der weißen Rasse. Die Ausbreitung des abendländischen Lebensbereiches auf die überseeischen Erdteile“ (Drascher 1936).

„Kulturgemäß gelenkte Entwicklungshilfe“: Eduard Spranger und ‚Kulturpädagogik‘

Der Geistes- und Erziehungswissenschaftler Eduard Spranger beschäftigte sich mit dem Buch „Untergang des Abendlandes“ bereits kurz nach seiner Veröffentlichung und redete in einem Brief von einem tiefen „Band der Verwandtschaft“ (Spengler 1963, S. 432). Er kritisierte jedoch den Untergangsgedanken, denn eine Kulturkrise könne laut ihm als Verfall erscheinen, aber auch ein Zeichen einer Wiedergeburt sein (vgl. Kaya 2017, S. 103). Von einem Kulturverfall könne erst

dann die Rede sein, wenn an den Wertgehalt (Wahrheit, Schönheit, Reife) der Kultur nicht mehr geglaubt werde bzw. wenn sie nicht mehr „verstanden und bejaht“ (Spranger 1926, S. 57) werde. Auch diese Kluft „zwischen der objektiven Kultur und dem subjektiven Kulturwillen“ bedeute aber nicht unbedingt einen Verfall, sondern ggf. eine „tiefe Strukturveränderung“, denn aller Fortschritt beruhe ebenfalls darauf (vgl. ebd.). Die Zukunft hänge „von unserer wertsetzenden Kraft“ (ebd., S. 59) ab und „[d]ie neue Weltstufe durchzukämpfen für die anderen“ sei eine Aufgabe für die Deutschen; für diese Aufgabe als „Kulturgewissen“ müssten sich die Deutschen „rein und stark erhalten; uns: das deutsche Volk und den deutschen Kulturstaat“ (ebd.).

Kein Wunder, dass Spranger sieben Jahre nach dieser von deutschen Kolonialpädagogen als „sehr verdienstlich“ (Becker 1939, S. 300) gelobten Akademierede die NS-Machtergreifung bejubelte, elf Jahre später als Vertreter des NS-Staates in Japan zu ‚Kulturproblemen‘ vortrug und im gleichen Jahr in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Die Erziehung“ NS-kompatibel schrieb, dass Kultur biologische und geistliche Elemente enthalte, aus denen „die zentrale Wichtigkeit der Erziehungsfunktion“ (Spranger 1937, S. 486) abgeleitet werden könne. Erziehung sei daher „absichtlich kulturgemäß gelenkte Entwicklungshilfe“ (ebd.). Trotzdem rede auch Spranger von den „aus einer Analyse der Hochkulturen gewonnenen Kategorien“ (Becker 1939, S. 300), die im Rahmen des deutschen Kolonialismus nicht verwendet werden können, denn „[e]rst eine Theorie der Kulturüberfremdung, die den Begriff der Kultur [...] aus dem Grundbegriff der Rasse ableitet, wird die wissenschaftlichen Fundamente der Kolonialpädagogik sicher und unangreifbar gelegt haben“ (ebd.). Daher solle die Theorie Sprangers als Vorarbeit zum „philosophischen Genius des deutschen Volkes“ (ebd., S. 310) in der Aufgabestellung zum „Kulturwillen des weißen Mannes“ (ebd.) stärker betont werden.

In der Zeitschrift „Die Erziehung“ erschien 1940 eine wohlwollende Rezension von Spranger zum kolonialpädagogischen Hauptwerk von Becker (1939). So wie Becker in Spranger einen ‚echtdeutschen‘ Philosophen sieht, sieht auch Spranger in Becker einen gründlichen „deutschen Forscher“ (Spranger 1940, S. 79). Er nennt hierzu Begriffe wie Kulturüberfremdung, die Becker in Anlehnung an ihn entwickelt bzw. ergänzt hat. Die Einführung des Begriffes ‚Rassengemäßheit‘ grüße er, denn zu dieser würde die weltpolitische „Auseinandersetzung zwischen Kulturen und Rassen“ aber auch die „Verpflichtung gegenüber Kultur und Kulturen“ (*die Kultur und die Kulturen*) zwingen (vgl. ebd.).

Adorno zu Spengler und zum Untergang

Geprägt durch eine „intellektuelle[-] Ohnmacht, vergleichbar der politischen der Weimarer Republik im Angesicht Hitlers“ (Adorno 2015, S. 48) hätten die Kritiken Spenglers eher mit einem „konformistischen Optimismus“ versichert, so Adorno, „so schlimm sei es denn doch noch nicht um unsere Kultur bestellt“ (ebd., S. 48), jedoch im Hinblick auf den Mord an Millionen von Menschen war ja „noch die düs-

tere Prophezeiung seiner selbst überboten“ (ebd., S. 49) und es war unverständlich, was man nach Auschwitz „eigentlich noch warte, bis sie bereit sei, ihren Untergang zuzugestehen“ (Adorno 2003, S. 141). Spenglers Kulturmorphologie, die Adorno als eine Vorform der NS-Ideologie betrachtete (vgl. ebd., S. 145), spiele mit Kulturen „wie mit bunten Steinen“ und würde Begriffe wie „Schicksal, Kosmos, Blut, Geist in vollendeter Gleichgültigkeit wie das Naziwort hieß, ‚einsetz[en]‘“ (Adorno 2015, S. 58). Darin spreche für Adorno „selber das Motiv der Herrschaft sich aus“ (ebd.) und daher sei das behauptete ‚Menschenkenntnis‘ bei Spengler eher ‚Menschenverachtung‘ (vgl. Kaya 2017, S. 107f.).

Spengler würde die Menschen als „ein unabänderlich vom Rhythmus der Kulturseele stets wieder gezeitigten Abfallprodukt“ abwerten (Adorno 2003, S. 145) und Herrschaftsverhältnisse legitimieren: „Dass was ist, was Macht hat und was sich durchsetzt, doch unrecht haben könnte, ist ein Gedanke, der ihm nicht beikommt oder vielmehr einer, den er sich und anderen krampfhaft verbietet.“ (Adorno 2015, S. 62) Die Welt erwachse bei Spengler „organisch aus der Seelensubstanz [...] wie die Pflanze aus dem Samen“ (ebd., S. 66) und durch diese Reduktion „verwandelt sich Geschichte selber in zweite Natur, blind, ausweglos und verhängnisvoll wie nur je das vegetabilische Leben“ (ebd., S. 67). Gegen diese „blinde Notwendigkeit“ bei Spengler könne man laut Adorno den „Willen, sich selbst zu bestimmen aus Erkenntnis“ (ebd.) stellen; denn mit seiner „gigantischen und destruktiven Wahrsagerei“ (ebd., S. 64) lasse Spenglers Kulturphilosophie die Herrschaft als ewig und unausweichlich erscheinen.

4. Kulturverständnis der deutschen Kolonialpädagogen bis in die NS-Zeit und danach

Der Kolonialpädagoge Becker redet im Jahr 1939 mit Verweis auf die Spenglersche Theorie von einer „Kulturermüdung der weißen, besonders der ‚germanischen‘ Völker“ (Becker 1939, S. 16), die zum „Zweifel am Sinn des Lebens, des eigenen Wirkens, der eigenen Kultur“ (ebd.) und zur „Untergangsstimmung“ (ebd.) führe. Kulturmorphologie wird in den kolonialpädagogischen Schriften als Ausdruck und Feststellung einer gesellschaftlichen Stimmung zur Kritik an Erscheinungen der Moderne und zum Teil auch als Aufruf zum Handeln in Zeiten einer ‚Kulturkrisis‘ verstanden. Spenglers prognostische Schlussfolgerung des Untergangs fand bei Kolonialpädagogen in der NS-Zeit allerdings keine Zustimmung, weil sie von den Zukunftsmöglichkeiten der deutschen ‚Kultur‘ unter der NS-Herrschaft überzeugt waren.

Während ehemalige deutsche Kolonisatoren und Kolonialpädagogen ein vermeintliches Desinteresse für „innere[-] Werte[-] einer Bildung in unserm Sinn“ (Rohrbach/Rohrbach 1939, S. 30) bei den Kolonisierten festzustellen glaubten,

fasst der eingangs zitierte Bericht von Katjivena die deutsche Kolonialpädagogik aus der Sicht der Kolonisierten treffend wie folgt zusammen:

„In der Schule habe ich nie etwas über die Geschichte meines eigenen Volkes gehört. Dafür durfte ich lernen, dass wir von dem Bremer Kaufmann Adolf Lüderitz ‚entdeckt‘ worden sind. [...] Unsere weißen Lehrer haben uns jeden Tag spüren lassen, dass wir für sie Wilde waren. – Dass wir dumm sind, war für sie ohnehin eine Selbstverständlichkeit. Zum Beispiel durften wir nur die Grundlagen der Mathematik lernen. Soweit etwa, dass wir fähig waren, die Kühe der Weißen zu zählen. Für höhere Mathematik waren wir Afrikaner nach Ansicht der Weißen viel zu blöde.“ (Katjivena 1981, S. 74)

Auch in der Nachkriegszeit, insbesondere in den 1970er Jahren waren kolonialrassistisch aufgeladene und apologetische Positionen zur eigenen kolonialen Geschichte auch in Debatten zur Bildungssituation in Afrika keinesfalls selten (vgl. Kaya 2017, S. 35). Dabei fand der von der antisemitisch-rassistisch-völkischen NS-Ideologie nur in den letzten Kriegsjahren, und zwar aus strategischen Gründen verwendete Begriff ‚Abendland‘ schnell wieder Eingang (vgl. Conze 2012, o. S.) da dieser als Konstruktion nicht so diskreditiert war wie z. B. die ‚Rasse‘ und dennoch den weißen Herrschaftsanspruch weiterhin beinhaltete, genauso wie der Begriff der ‚Kultur‘ als „das vornehme Wort“ (Adorno)⁷ für ‚Rasse‘ einen Ersatz lieferte. Von der ‚Nation Europa‘ (Hans Grimm) zur ‚Europa der Vaterländer‘ (etwa Sarrazin 2010, AfD 2021) gab es also einen direkten Weg über die Kultur und das ‚Abendland‘.

5. Fazit: Gegenwärtige Kontinuitäten des kolonialen Denkens oder warum Kulturstufenargumente rassistisch sind

Der mit einer homogenisierten europäisch-christlichen Gemeinschaft assoziierte Begriff erlebte vor allem durch den Gebrauch innerhalb (extrem) rechter Bewegungen in europäischen Migrationsgesellschaften in den letzten Jahren erneut einen Aufschwung. Dabei wird das ‚Abendland‘ als ‚Kampfbegriff‘ (vgl. Conze 2012 u. Kleinfeld 2016, S. 35 ff.) oft mit einer angeblichen ‚Kulturüberfremdung‘ in Zusammenhang gebracht. Suggestiert (oder prognostiziert) wird weiterhin ein vermeintlich dauerhafter ‚Kampf der Kulturen‘ bzw. ein Zusammenprall oder ein Verfall als angeblich einzig mögliches Resultat der Begegnung der als voneinander vermeintlich ‚im Wesen‘ und für immer unterschiedlich ima-

7 Indem Kultur als eine Einheit nicht veränderbarer Merkmale erscheint, hat sie als Begriff den nach dem Zweiten Weltkrieg diskreditierten ‚Rasse‘-Begriff abgelöst (vgl. Hauck 2006: 8), wie Adorno 1955 festgestellt hat (vgl. Kaya 2017, S. 410).

ginierten Kulturen. Im 19. und 20. Jahrhundert ging es dabei um antisemitische Propaganda, im 21. Jahrhundert immer mehr um sogenannte ‚Islamisierung‘ (vgl. Gießelmann et al. 2016, S. 36). Daran anknüpfend können von rechten Ideologien verschwörungstheoretisch behauptet werden, dass die Kritiker:innen in einem „freien Spiel der Kräfte“ (AfD 2016, zit. in Hufer 2018, S. 56) sich gegen ‚das deutsche Volk‘ und ‚der deutschen Nation an sich‘ (AfD 2021, S. 161)⁸ agieren und „antideutsche Ressentiments“ (ebd., S. 99) verbreiten würden bzw. dass die Migrant:innen aufgrund von kultureller ‚Andersartigkeit‘ eine angebliche Gefahr für Deutschland und Europa darstellen würden.

Unter der Rubrik ‚Kultur‘ in der Begriffssammlung mit dem Titel „Neue Rechte – Altes Denken. Ideologie, Kernbegriffe und Vordenker“ zitiert Klaus-Peter Hufer beispielsweise die folgende Aussage des identitären Autors M. Willinger: „Wer verschiedene Kulturen und Völker in ein Land wirft, der wird auf Dauer die blutigsten Kriege auslösen.“ (zit. in Hufer 2018, S. 57) Auch das AfD-Programm von 2021 spricht davon, dass das deutsche Bildungssystem Schwierigkeiten mit Migrant:innen habe, „da viele von ihnen anderen Kulturkreisen und zudem oft bildungsfernen Schichten entstammen“ und in Deutschland „persönlich scheitern“ (AfD 2021, S. 150) würden – und so wird die Kultur weiterhin im Bildungszusammenhang verortet, aus dem die ‚Anderen‘ ausgeschlossen bzw. ‚fern‘ gehalten werden.

Die Umbenennung von Straßen sowie Bemühungen um postkoloniales Gedenken werden als „die zunehmend aggressiven Versuche einer ideologisch geprägten, moralisierenden Umdeutung der Geschichte“ (ebd.) abgewertet. Die aufgeforderte Dekolonisierung wird abgelehnt, da diese „mit einer Verteufelung des ‚weißen Mannes‘ einhergeh[e]“ (ebd.). Zu diesen althergebrachten ideologischen Denkfiguren kommt die alte-neue ‚Schuldfrage‘ hinzu. Genau wie die deutschen Kolonialpädagogen in der NS-Zeit vertreten die gegenwärtigen sog. Neuen Rechte die völkermordverharmlosende Position durch positive Identitätskonstruktion von angeblichen ‚auch Höhepunkten‘ (vgl. ebd., S. 160) der deutschen Geschichte und propagieren eine rassistisch-völkisch-nationalistische Ideologie mit einer bewusst geschichtsverfälschenden Darstellung der kolonialen und NS-Verbrechen. Aus diesen Gründen ist es ein wichtiges aktuelles Ziel der rassismuskritischen und antirassistischen Bildung, sich mit solchen rassistisch aufgeladenen Vorstellungen von Kulturstufen, Kulturkreisen, Kulturkampf und Kulturzusammenprall kritisch auseinanderzusetzen sowie zu versuchen, durch einen auch selbstkritischen Umgang die unbewusste Reproduktion solcher Denkfiguren nicht nur zu vermeiden, sondern vielmehr kritisch zu thematisieren und reflektieren.

8 www.afd.de/wp-content/uploads/2021/06/20210611_AfD_Programm_2021.pdf
ge:09.06.2023)

(Abfra-

Literatur

- Adick, Christel (1997): Kolonialpädagogik. In: Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 3, Gerontagogik-Organisation, 5. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 952–964.
- Adorno, Theodor W. (2003): „Oswald Spengler, *Der Mensch und die Technik*“ (1932) und „*Wird Spengler Recht behalten?*“ (1955). In: Vermischte Schriften I. Theorien und Theoretiker – Gesellschaft, Unterricht, Politik, Gesammelte Schriften, Bd. 20/1, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 197–200 und S. 140–149.
- Adorno, Theodor W. (2015): „*Kulturkritik und Gesellschaft*“ und „*Spengler nach dem Untergang*“ (Vortrag 1938, englische Fassung 1941, deutsche Fassung 1950). In: Kulturkritik und Gesellschaft I, Gesammelte Schriften, Bd. 10/1, 5. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–30 und S. 47–71.
- Arndt, Susan (2022): Rassistisches Erbe. Wie wir mit der kolonialen Vergangenheit unserer Sprache umgehen, Berlin: Duden.
- Becker, Herbert Theodor (1939): Die Kolonialpädagogik der Großen Mächte. Ein Kapitel der vergleichenden Erziehungswissenschaft der Gegenwart, Abhandlungen aus dem Gebiet der Auslandskunde, Bd. 49 [Reihe A, Rechts- u. Staatswissenschaften, Bd. 6, Schriften des Kolonialinstituts der Hansischen Universität, Bd. 1], Hamburg: Friederichsen, de Gruyter & Co.
- Becker, Herbert Theodor (1941): Kolonisieren heißt Erziehen! In: Afrika-Rundschau, Jg. 7, Nr. 3 (Juli 1941), S. 45–49.
- Conze, Vanessa (2012): Abendland. In: Europäische Geschichte Online, aufrufbar unter: <http://ieg-ego.eu/de/threads/crossroads/politische-raeume/vanessa-conze-abendland> (Abfrage: 19.06.2023)
- Drascher, Wahrhold (1936): Die Vorherrschaft der weißen Rasse. Die Ausbreitung des abendländischen Lebensbereiches auf die überseeischen Erdteile, Stuttgart: Deutsche Verl. Anst.
- Feyer, Ursula/Keller, Erich/Sölken, Heinz/Westermann, Diedrich (1943): Völker und Kulturen, Sprachen und Eingeborenenerziehung. In: Afrika. Handbuch der praktischen Kolonialwissenschaften, Bd. XIII/1, Berlin: De Gruyter.
- Fischer, Hans (1990): Völkerkunde im Nationalsozialismus. Aspekte der Anpassung, Affinität und Behauptung einer wissenschaftlichen Disziplin“, Hamburg: Reimer.
- Frobenius, Leo (1926): Die atlantische Götterlehre, Jena: Eugen Diederichs.
- Frobenius, Leo (1929): Monumenta Terrarum. Der Geist über den Erdteilen. In: Erlebte Erdteile, Bd. 7, Veröffentlichungen des Forschungsinstitutes für Kulturmorphologie, 2. Auflage der „Festlandkultur“, Frankfurt am Main : Societäts-Druckerei, Abt. Buchverlag.
- Frobenius, Leo (1982): Vom Schreibtisch zum Äquator. Afrikanische Reisen, hrsg. und eingeleitet von Ute Luig, Frankfurt am Main: Societäts-Verlag.
- Frobenius, Leo (1998): Kulturgeschichte Afrikas. Prolegomena zu einer historischen Gestaltlehre. Mit einem Bilderanhang, 2. Auflage (1. Auflage 1933), Wuppertal: Hammer.
- Hauck, Gerhard (2006): Kultur. Zur Karriere eines sozialwissenschaftlichen Begriffs, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hufer, Klaus-Peter (2018): Neue Rechte, altes Denken. Ideologie, Kernbegriffe und Vordenker, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Katjivena, Kapombo Uazuvara Ewald (1981): „Deutsches in Vergangenheit und Gegenwart: Wer die Barbaren wirklich sind ... Ein Namibianer begegnet der deutschen Kultur“. In: Melber, Henning (Hrsg.): Namibia. Kolonialismus und Widerstand. Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit, Edition Südliches Afrika, Bd. 8, Bonn: Informationsstelle Südl. Afrika, S. 73–78.
- Kleinfeld, Susanne (2016): Abendland. In: Gießelmann, Bente/Heun, Robin/Kerst, Benjamin/Suermann, Lenard/Virchow, Fabian (Hrsg.): Handwörterbuch rechtsextremer Kampfbegriffe, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 35–48.
- 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 und Basel: Beltz Juventa.

- Kohl, Karl-Heinz (2013): Leo Frobenius und sein Frankfurter Institut. In: Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte, Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag, S. 387–408.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2006): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1: Aggression bis Interdisziplinarität, 8. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Marcuse, Herbert (1977): Bemerkungen zu einer Neubestimmung der Kultur (Erstauflage 1965). In: Kultur und Gesellschaft II, 9. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 147–171.
- Marx, Christoph (1988): „Völker ohne Schrift und Geschichte“. Zur historischen Erfassung des vor-kolonialen Schwarzafrika in der deutschen Forschung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. In: Beiträge zur Kolonial- und Überseegeschichte, Bd. 43, Stuttgart: Steiner.
- Melber, Henning (1984): In Treue fest, Südwest! Eine ideologiekritische Dokumentation von der Eroberung Namibias über die deutsche Fremdherrschaft bis zur Kolonialapologie der Gegenwart, Edition Südliches Afrika, Bd. 19, Bonn: Informationsstelle Südl. Afrika, S. 135–148.
- Patzschke, Wilhelm (1939/40): Was ist Kolonisation? Die Kolonisationsideen der Völker mit ihren pädagogischen Konsequenzen. In: Die Erziehung, Jg. 15/1939–40, Heft 1–2 (S. 1–14), Heft 3 (Fortsetzung, S. 63–72), Heft 4 (Fortsetzung u. Schluss, S. 92–104).
- Rohrbach, Paul/Rohrbach, Justus (1939): Afrika heute und morgen. Grundlinien europäischer Kolonialpolitik in Afrika, Berlin: R. Hobbing.
- Sarasin, Philipp (2014): Fast Forward. Kulturtheorien und Kulturkonzepte im Überblick, in: Forrer, Thomas/Linke, Angelika (Hrsg.): Wo ist Kultur? Perspektiven der Kulturanalyse, Zürich: vdf Hochschulverlag, S. 15–36.
- Schlunk, Martin (1914): Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten, Hamburg: De Gruyter.
- Spengler, Oswald (2006): Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte, 17. Auflage (1. Auflage 1972, Originalauflage München 1923), München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Spengler, Oswald (1963): Briefe 1913–1936. In Zusammenarbeit mit Manfred Schröter, hrsg. von Anton M. Koktanek, München: C. H. Beck.
- Spengler, Oswald (1933): Jahre der Entscheidung. Deutschland und die weltgeschichtliche Entwicklung, München: C. H. Beck.
- Spengler, Oswald (1919): Preußentum und Sozialismus, München: C. H. Beck.
- Spranger, Eduard (1926): Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls. In: Sitzungsberichte der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Jg. 1926, Philosophisch-historische Klasse, Berlin: Reimer, S. 35–60.
- Spranger, Eduard (1937): Kulturmorphologische Betrachtungen [dt. Fassung einer öffentlichen Vorlesung am 3.5.1937 in der Kaiserlichen Universität Kyoto]. In: Die Erziehung 12/1936–37, H. 12 [September 1937], S. 481–497.
- Spranger, Eduard (1940): Über Herbert Theodor Beckers Werk: „Die Kolonialpädagogik der großen Mächte“. In: Die Erziehung, Jg. 15/1940, S. 75–79.