



Matthias Schwerendt

Erziehung zum Judenhass. Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern

Vortrag am 22. November 2009 in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz

Schulbücher sind bis heute kein bevorzugtes Objekt der Antisemitismus- und Rassismusforschung. Dennoch vermitteln sie deutlich etwas von der Vorstellung einer modernen Gesellschaft z. B. über Minderheiten.

Schulbücher sind in der Regel „unterkomplex“ geschrieben. Sie sollen für alle Rezipienten verständlich sein, gleichzeitig wissenschaftlich abgesicherte Kenntnisse vermitteln und unterliegen der Kontrolle der jeweiligen Administration. Schulbücher, die während des Nationalsozialismus in den Schulen benutzt wurden, können als besonders aussagekräftige Quelle gelten: gehören doch Antisemitismus und Rassismus zu den Kernelementen nationalsozialistischer Ideologie. Zugleich wurden Pädagogen (neben Ärzten und Juristen) als die zentrale Berufsgruppe zur aktiven Ausgestaltung der „nationalsozialistischen Volksgemeinschaft“ angesehen. Sie sollten im Rahmen des Unterrichts bei Kindern und Jugendlichen für die Verbreitung nationalsozialistischer Weltanschauung und die Legitimation der NS-Rassenpolitik sorgen. In den NS-Schulbüchern findet sich tatsächlich eine breite Palette antisemitischer Argumentationen und Abbildungen. Aufmerken lässt die Diskrepanz zwischen den Inhalten der Schulbücher und deren vermuteter Wirkung auf die Kinder z. B. in der Erinnerungsliteratur nach 1945: entweder erfolgte die antisemitische Unterweisung während der NS-Zeit in kruder Diktion und wurde deshalb von der Mehrheit der Schüler nicht rezipiert, oder sie wurde außerhalb der nazifizierten Lehrerschaft ohnehin vernachlässigt.

Mehrere Fragen stehen im Zentrum der systematischen Studie: Wie viel Antisemitismus lässt sich in den Schulbüchern der NS-Zeit finden? Wie ist der Stellenwert der Schulbuchtexte im Kontext der mörderischen NS-Verfolgungspolitik? Aus welchen Denktraditionen speist sich der Judenhass in den NS-Schulbüchern? Wie ist bei der deutlichen Präsenz von Rassismus und Antisemitismus in den Wissenschaften seit Beginn des 20. Jahrhunderts das Verhältnis von Wissenschaft und nationalsozialistischer Politik zu reflektieren?

Dr. Matthias Schwerendt

Erziehung zum Judenhass. Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern

Was haben Schulbücher im Besonderen und das nationalsozialistische Bildungssystem im Allgemeinen mit dem Haus der Wannsee-Konferenz zu tun, einem Täterort, an dem im Januar 1942 die Ermordung des gesamten europäischen Judentums geplant, Zuständigkeiten in der Ausführung geregelt und grundlegende organisatorische Fragen durch führende Vertreter des nationalsozialistischen Staates geklärt wurden?

Jene Konferenz stellte eine schon vorab getroffene Entscheidung zum Völkermord, der zum Zeitpunkt der Konferenz im Januar 1942 von den Einsatzgruppen des SD an der Ostfront schon praktiziert wurde, auf eine breite organisatorische Basis, an der nunmehr viele staatliche Institutionen beteiligt waren. Fast alle der auf dieser Konferenz versammelten Männer sehen wir heute als Schreibtischtäter, die mit ihrem Wissen und ihren Organisationsfähigkeiten den Völkermord ermöglichten.

Der Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern steht in einem bestimmten Beziehungsverhältnis zum Holocaust und seinen gesellschaftlichen Voraussetzungen.

Der Themenkomplex antisemitischer bzw. rassistischer Erziehung berührt nicht die historischen Zusammenhänge, die zur praktischen Umsetzung der Ermordung der europäischen Juden führten. Aber der Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern steht in einem bestimmten Beziehungsverhältnis zum Holocaust und seinen gesellschaftlichen Voraussetzungen.

Der Völkermord an den europäischen Juden, so monströs er für sich genommen ist, ist ein zentraler Baustein in der Rassenpolitik der Nationalsozialisten. Aber es gehören noch viele weitere dazu: Zwangssterilisationen, die Euthanasie, der Völkermord an Roma und Sinti, die barbarische Unterdrückungs- und Vernichtungspolitik vor allem in Polen, der Sowjetunion und in Südosteuropa, die sich auf alle besetzten Gebiete Europas erstreckende Um- und Ansiedlungspolitik der Nationalsozialisten während des Krieges.

Alle diese Segmente der brutalen NS-Rassenpolitik sind Teil einer völkischen Rassenutopie, mit der die Nationalsozialisten Deutschland und Europa in ihrem Sinne neu ordnen wollten.

Ein solches politisches Projekt, eine solch monströse Politik musste, sollte sie erfolgreich sein, sowohl von der gesellschaftlichen Elite als auch von großen Teilen der Gesellschaft grundsätzlich akzeptiert bzw. mitgetragen werden. Akzeptanz von und Partizipation an Politik erfordert – und diese Feststellung ist ganz banal und gilt nicht nur für Nazideutschland – dass große Teile der Bevölkerung die Werte und Normen teilen, auf denen diese Politik beruht. Insofern ist die Frage nach Bildung zentral für die Legitimation von Politik, gerade hinsichtlich der Rechtfertigung staatlichem Handeln gegenüber der nächsten Generation. Ausgewählte Funktionsgruppen der nationalsozialistischen Gesellschaft sollten sichern, dass die Grundlinien völkischer Rassenpolitik

popularisiert wurden. Drei Berufsgruppen hatten in dieser Hinsicht eine gesellschaftliche Funktion.

Juristen sollten die Repression durch Rassengesetze legitimieren, auf deren Grundlage bestimmt werden konnte, wer z. B. als Jude zu gelten hat und wer nicht, wie Juden aus dem öffentlichen Leben auszuschließen sind oder auf welcher Rechtsgrundlage eugenische Maßnahmen wie Zwangssterilisationen durchgeführt werden konnten. Ärzte, Anthropologen oder Biologen sollten rassenhygienische Konzepte medizinisch bzw. naturwissenschaftlich begründen und Lehrer sollten die rassistischen und antisemitischen Politiken und deren Grundlagen in der Bevölkerung multiplizieren bzw. die Gesellschaft nazifizieren und für die NS-Rassenpolitik mobilisieren. Diese dritte Gruppe und deren antisemitische bzw. rassistische Produktionen stehen im Blickfeld der folgenden Ausführungen.

Ab 1933 lässt sich eine umfangreiche Produktion rassenpädagogischer Schriften konstatieren, mit der die Pädagogik einen quantitativ und qualitativ beachtlichen Beitrag zur Fundierung und Vermittlung von Rassenkunde oder Rassenhygiene leistete. Dieser rassistische Diskurs wurde von akademisch gebildeten Autoren, insbesondere Lehrern und Professoren, getragen. „Rassen- und Erbkunde“ wurde zudem schon 1933 in die Lehrpläne der Schulen aufgenommen. Es lassen sich viele Schriften finden, die sich explizit der Behandlung einer „Judenfrage“ im Unterricht widmeten, und viele Unterrichtsbücher mit eindeutig antisemitischen Passagen.

Eigentlich verwundet es nicht, so viel antisemitisches Material aus dieser Zeit zu finden, verstanden doch die Nationalsozialisten ihre ganze Politik als angewandte Rassenkunde. Die Pädagogik wurde als eine Schlüsseldisziplin für die Durchsetzung der Rassenpolitik angesehen.

Den führenden NS-Pädagogen galt die nationalsozialistische Schule als ein völkisches Experimentierfeld, in dem die „rassisch ausdifferenzierte Volksgemeinschaft“ als Gegenentwurf zur modernen liberal-kapitalistischen Gesellschaft konzipiert werden sollte. Die Pädagogik sollte zu der gesellschaftlichen Sphäre werden, in der sich Politik und Wissenschaft vereinen.

Die Unmenge antisemitischer Materials in der Pädagogik beschränkte sich dabei nicht nur auf Lehrbücher, sondern erweiterte sich auch auf Schriften, Aufsätze, Artikel und Essays, die formulierten, was in den Schulen gelernt werden sollte und welche Rolle bzw. Vorbildfunktion die Lehrer einnahmen. Es fand in der NS-Literatur eine rege Diskussion über geeignete Methoden und didaktische Umsetzungen antisemitischer bzw. rassistischer Erziehung statt. Die Debatten waren teilweise von fraprierender Modernität, manche Ansätze waren reformpädagogisch im besten Sinne. Hier zeigt sich, dass reformpädagogische Praxen nicht per se positiv sind, sondern durchaus auch einhergehen können mit menschenverachtenden Wertungen und Werten.

Zudem gab es in der nationalsozialistischen Gesellschaft eine Dynamik der Repressions- und Verfolgungspolitik. Die Frage liegt nahe, nach dem Wandel der Darstellung nationalsozialistischer Repression in den NS-Schulbüchern zu fragen. Schaut man über die Schulbücher hinaus, springt dem Betrachter der

Rassismus in den Wissenschaften bzw. der Wissenschaftler förmlich ins Auge. Die Schulbücher korrespondierten also nicht nur mit politischen Vorgaben seitens einer nationalsozialistischen Bildungsverwaltung. Genauso wichtig erscheint es, den Antisemitismus bzw. den Rassismus der Gelehrten in den Blick zu nehmen.

Im folgenden Text wird deshalb mehreren Fragen nachgegangen: wie viel Antisemitismus ist in nationalsozialistischen Schulbüchern zu finden, wie ist er wissenschaftlich und politisch einzuordnen, auf welche Diskurse greift er zurück und welche Vorstellungswelten „vom Juden“ wurden in nationalsozialistischen Schulbüchern produziert.

Wie viel Antisemitismus ist in nationalsozialistischen Schulbüchern zu finden?

Um einen systematischen Überblick zu bekommen, wurden Schulbücher verschiedener Schultypen und Unterrichtsfächer untersucht. Wenig überraschend ist, dass antisemitische Argumentationsfiguren in den gymnasialen Lehrwerken intellektuell anders dargestellt wurden als in Schulbüchern für Volks- und Mittelschulen.

Interessanter ist der Blick nach den verschiedenen Fächern. Zuerst wurden Biologie- und Geschichtslehrbücher angeschaut, jene Fächer sind als zentral für einen antisemitischen und rassistischen Unterricht anzusehen.

Diese Bücher waren aber nicht die einzigen Quellen für antisemitische bzw. rassistische Erziehung in der nationalsozialistischen Schule.

Texte für den Deutsch- und den Religionsunterricht enthielten auch antisemitisches bzw. rassistisches Material.

Fachübergreifende Lehrbücher, die nur zur Behandlung von „Rassenkunde“ und einer „Judenfrage“ geschrieben wurden, waren eine ebenso wichtige Ressource zur Diskriminierung im Unterricht. Insgesamt habe ich 132 schulische Texte untersucht.¹

Um Aussagen auf Inhalt, Häufigkeit und Intensität antisemitischer Ideologeme in den Schulbuchtexten treffen zu können, wurden alle in den Texten aufgefundenen Antisemitismen nach Typologien geordnet und quantifiziert. Aus der Fülle antisemitischen Materials in den 132 untersuchten Texten haben sich insgesamt etwa 4.000 einzelne antisemitische Äußerungen ergeben, die in der vorliegenden Untersuchung zu 284 Items zusammengefasst wurden.

Die hohe Stereotypendichte antisemitischer Literatur in nationalsozialistischen Schulbüchern verweist auf das Vorhandensein eines variantenreichen Antisemitismus. Fachspezifisch und fächerübergreifend wurden zahlreiche antisemitische Typologien entwickelt, wobei sich bestimmte Muster antisemitischer Argumentationen in der schulischen Literatur nachweisen lassen.

Insgesamt habe ich 132 schulische Texte untersucht.

Die folgende Tabelle zeigt, welche antisemitische Phänomenologie die Autoren der Schulbücher entwarfen. Erstaunlich ist die geringe Präsenz der Äußerungen zu den vermeintlich körperlichen Eigenschaften der Juden, die zudem kaum in den Biologiebüchern auftauchten, dort, wo man sie am ehesten vermutet:

Itemgruppen	Summe Items	Summe Nenn.
1. körperliche Eigenschaften, die Juden zugeschrieben wurden	16	99
2. allgemeine Charaktereigenschaften, Verhaltensweisen und Mentalitäten, die Juden zugeschrieben wurden	28	465
3.1. moralische Eigenschaften und „jüdische Lebensweise“	26	347
3.2. dem Judentum unterstellte Kriminalität	22	255
3.3. Religion und Moral/Verunglimpfung jüdischer Religion	15	119
3.4. Verhältnis zur Arbeit/nationalsozialistischer Arbeitsbegriff	17	286
Summe 1, 2 und 3	124	1.571
4. Judentum und Moderne (Summe 4.1. und 4.2.)	55	1.014
4.1. antisemitische Ressentiments, die mit einer Kritik an der Moderne, deren Akteure und Ideologien verbunden sind; „Juden“ als Agenten der Moderne	45	603
4.2. „jüdisch“ usurpierte Status- oder Berufsgruppen	10	411
5. Verschwörungsideologien (z. B. jüdisches Weltherrschaftstreben, Unterwerfung oder Vernichtung Deutschlands durch das Judentum)	39	449
6. antisemitische Konstruktionen, die auf dem Verfolgungshandeln des NS-Regimes/der nichtjüdischen Mehrheitsbevölkerung beruhten	47	631
7. historische Phänomene, antisemitisch erklärt (z. B. Pestseuche im Spätmittelalter, Revolution von 1918)	12	154
8. Antisemitismus im Kontext des Ausschlusses anderer Gruppen (Schwarze/sogenannte „Zigeuner“)	2	25
9. Ordnung eines antisemitischen Rassenparadigmas	5	163
Gesamt	284	4.007

Offensichtlich gibt es eine breite Palette an Zuschreibungen, sie kommen allesamt aus zwei Arsenalen, dem Reservoir eines christlichen und eines rassistischen Antisemitismus.

Bemerkenswert ist die Verteilung der Typologien. Mit ihnen ist nicht mal die Hälfte der auffindbaren Antisemitismen beschrieben. Deutlich tritt in der antisemitisch formulierten Gleichsetzung von Judentum und Phänomenen und Institutionen der Moderne eine anti-moderne Stoßrichtung der Inhalte nationalsozialistischer Schulbücher zutage. Etwa ein Viertel aller antisemitischen Ressentiments stellen Juden als Ursupatoren von Statusgruppen moderner Gesellschaften oder als Agenten der Moderne und ihrer Ideologien dar (Kapitalismus, Liberalismus, Kommunismus, bestimmte Berufsgruppen). Diese Äußerungen sind wiederum mit einer signifikant hohen Präsenz von Verschwörungsideologien verbunden.

Juden würden die Medien unterwandern, ebenso die Universitäten, Regierungen und Parteien. Das ganze Arsenal noch heute virulenter Verschwörungstheorien, nach denen Juden die Welt beeinflussen und manipulieren würden, lässt sich in den nationalsozialistischen Schulbuchtexten finden. Hervorstechend sind zudem in der Gesamtschau auf die Texte diejenigen Argumentationsketten, die sich rechtfertigend auf die Verfolgungspraxis des NS-Regimes oder generell der nichtjüdischen Mehrheitsbevölkerung berufen.

Bei der Lektüre der nationalsozialistischen Schulbücher erstaunt die Vielfalt antisemitischer Argumentationen in allen analysierten Fachbüchern mit Ausnahme der Literatur für den Deutschunterricht. In allen Phasen des Regimes finden sich in der schulischen Literatur dichte antisemitische Argumentationsmuster.

Eine Dynamisierung der Stereotypenbildung ausschließlich für die Kriegsphase, in der sich ja die antisemitischen Repressionen zur Vernichtungspolitik radikalisierten, kann in den Schulbüchern nicht festgestellt werden. Die Typologien wurden durchaus zur Legitimation der jeweiligen antijüdischen Politiken entwickelt (Nürnberger Gesetze, Novemberpogrom, Partisanenbekämpfung), aber auch unabhängig von konkreten zeitgenössischen Bezügen konstituiert. Zwar nicht zahlreich, aber doch deutlich finden sich Bezüge auf Antike und Mittelalter, um im Schulbuch die Kontinuität eines „ewigen Judenhasses“ entstehen zu lassen. Diese konstruierte Kontinuität sollte vielschichtige, in unabhängigen Kontexten und für alle Epochen funktionierende Vorstellungswelten „vom Juden“ und von der deutschen „Volksgemeinschaft“ erzeugen.

Wie ist jener Antisemitismus wissenschaftlich und politisch einzuordnen?

Es soll an dieser Stelle kurz beschrieben werden, wo das antisemitische Wissen in den Schulbüchern herkommt, auf welche Diskurse zurückgegriffen wird. Die Nazis haben den Antisemitismus nicht erfunden. 1920 waren sie eine Splittergruppe am Rand der Völkischen Bewegung, einer politischen Bewegung, die wie keine andere in Deutschland einen immensen Korpus an politischen Schriften produziert hat. Das entsprechende Wissen findet sich schon in den völkischen Nationalstaatskonzepten des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts.

schaft, die keine soziale Konflikte mehr habe, da sie ihre störenden Elemente vertrieben oder ausgemerzt hätte.

Das Konzept der „Rasse“ wurde so – zumindest für völkisch eingestellte Wissenschaftler und Politiker – zu einem entscheidenden Paradigma des deutschen Nationalismus. Dieser Prozess der Popularisierung ist eng mit der Karriere dieses Konzepts in den Wissenschaften verbunden. Das Eindringen von Rassentheorien, Rassenhygiene und Eugenik in wissenschaftliche Diskurse nahm außerhalb der Universität ihren Anfang

rassistisch definierten Gruppe ging, dominierte nicht nur die sich etablierende deutsche Disziplin, sondern auch die internationalen eugenischen Netzwerke.

Diese Gruppe propagierte die „Aufartung der nordischen oder europäischen Rassen“. Um die damit verbundenen sozialtechnologischen Konzepte wissenschaftlich zu fundieren, entfalteten sich in der Weimarer Republik viele fachübergreifende rassentheoretische Diskurse, die nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten von Pädagogen eifrig aufgegriffen wurden. Welche rassentheoretischen Konzepte liegen konkret dem Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern zugrunde?

Die Nazis haben den Antisemitismus nicht erfunden.

In diesen Diskursen wird nicht nur verhandelt bzw. antisemitisch durchdekliniert, wer als Deutscher und wer als Jude zu gelten habe. Im Zentrum der völkischen Diskurse steht auch im Schulbuch die Thematisierung jener wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Desintegrationskräfte, die seit dem Ende des 19. Jahrhunderts eine zunehmende Herausforderung an den Zusammenhalt der modernen Industriestaaten darstellten wie Arbeitslosigkeit, Landflucht, Kapitalkrisen, Revolutionen, Arbeiterbewegung, Forderung nach demokratischer Teilhabe etc. Das heißt, die Nation wurde in diesen Diskursen neu erfunden als eine rassistisch homogene, nicht von der Nächstenliebe, sondern von der Fernstenliebe zukünftiger Generationen angetriebene Gesell-

Es entstand nicht unabhängig von der Politik, sondern ist entscheidend auf den Anspruch einer Wissenschaftsorientierung in der Politik seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zurückzuführen. Dabei sind Rassenhygiene und Eugenik keine Wissenschaften im engeren Sinn, sondern beschreiben sozialtechnologische Konzepte. Diese waren primär kein Privileg völkisch oder nationalistisch eingestellter Wissenschaftler. Die Bewegung für Rassenhygiene und Eugenik hatte internationalen Charakter und repräsentierte ein breites politisches Spektrum. Konstitutiv für jene Bewegung war die Propagierung der genetischen Aufbesserung der menschlichen Rasse. Der Flügel der Rassenhygieniker, dem es in diesen Diskursen vorrangig um die genetische Verbesserung einer bestimmten

Durch eine Analyse der Quellentexte auf ihre wissenschaftlichen Referenzen wurde ersichtlich, dass sich in den ausgewählten Schulbüchern mehrere geistes- und naturwissenschaftliche Traditionen wiederfanden. Es konnten in Umrissen vier verschiedene rassentheoretische Traditionen rekonstruiert werden. Ein Großteil der antisemitischen Konstruktionen bezog sich auf die Erkenntnisse der „Rassenpsychologie“ oder „Rassen-seelenkunde“, als deren herausragender Vertreter in der Pädagogik Ludwig Ferdinand Clauß angesehen werden kann. Clauß galt als ein wichtiger Repräsentant der nordischen Bewegung und ist aus den rassetheore-

tischen Diskursen der 1920er und 30er Jahre nicht wegzudenken. Er genoss große Popularität in der pädagogischen Community; obwohl seine „rassenpsychologischen“ oder „rassenseelkundlichen“ Werke methodisch umstritten waren, wurden sie zahlreich publiziert und trugen beträchtlich zur Popularisierung eines Germanenkultes bei. Das verwundert nicht, trifft doch seine Rassenpsychologie auf einen weit verbreiteten Vorstellungskomplex im völkischen Rassendiskurs, der Rassenhygiene gleichermaßen auf körperliche und geistige Phänomene fokussiert. Die Vorstellung einer Rassenseele bildete die Grundlage der Volkstumsideologie der völkischen Bewegung, sie findet sich unsystematisch bei vielen Theoretikern wie Paul de Lagarde, Theodor Fritsch, Houston Stewart Chamberlain. Ludwig F. Clauß lieferte das fertige Konzept. Begriffe wie „Geist“, „Seele“ oder „Gemüt“ garantierten, das die vermeintlich „germanischen Charaktereigenschaften“ auch dann vererbt würden, wenn die äußeren Merkmale einer „germanischen Rasse“ fehlten. Im Grunde ging es darum, mit einer theoretischen Hülle Kultur rassistisch bzw. antisemitisch zu erklären.

Die zweite antisemitische Denktradition in schulischen Schriften der Nazizeit fußte auf einer Rassensoziologie, als deren exponierter Vertreter Hans Friedrich Karl Günther gelten kann. Günther wurde in den pädagogischen Schriften und insbesondere in den Schulbüchern am meisten rezipiert. Als prominentester Vertreter der nordischen Bewegung hat er sich aber kaum pädagogisch geäußert. Er strebte eine „rassische Aufartung“ durch den Volksschullehrer an, die moderne Stadt wurde von ihm als „Rassengrab“ apostrophiert und alle Krisenerscheinungen der deutschen Gesellschaft führte er auf einen „rassischen Substanzverlust“ zurück.

Sein Ziel war eine „Aufordnung“ durch Geburtensteigerung, Auslese und Trennung von allem „Fremdrassigen“. Günther rassifizierte die überlieferten Bilder des Altertums und der klassischen Antike und griff dabei auf Gobineaus geschichtspolitisches Denken zurück, das die kulturelle Entwicklung der Menschheit als Ergebnis von „Rassenmischungen und Rassenkämpfen“ erklärte.

Er strebte eine „rassische Aufartung“ durch den Volksschullehrer an.

In einem solchen historischen Bewusstsein mutieren geschichtliche Akteure zu Agenten ihrer Rassen Gruppen, die, durch Blut und Erbgut bestimmt, ihre historische Mission zu erfüllen hätten. Am meisten wurde in schulischen und pädagogischen Schriften Günthers „Rassenkunde des deutschen Volkes“ rezipiert, in denen Günther drei grundlegende antisemitische Perspektiven entwickelt, die auf den „jüdischen Körper“, auf die „jüdische Seele“ und auf die Erörterung einer „Judenfrage“ zielen.

Die dritte Tradition antisemitischen und rassistischen Denkens versuchte mit biologistischen Argumentationen die Andersartigkeit von Menschen jüdischer Herkunft zu konstruieren. Dabei stützten sich diese ideologischen Konstruktionen auf Theorien der Vererbungslehre und deren Übertragung auf soziale Phänomene und gesellschaftliche Prozesse. Jene Tradition wird am deutlichsten verkörpert im Baur-Fischer-Lenz. Die zwei Bände des Baur-Fischer-Lenz können als das maßgebliche rassenhygienische Werk der 1920er und 30er Jahre gelten.¹¹ Es avancierte zum wichtigsten und lange Zeit einzigen deutschen Standardwerk über menschliche Vererbungslehre, Anthropologie und Rassenhygiene und verkörperte in verdichteter Form den zeitgenössischen Wissensstand der genetischen Grundlagenforschung.

Fritz Lenz hat sich zudem auch zu pädagogischen Themen geäußert. Fischer und Lenz insistierten im Baur-Fischer-Lenz – genauso wie Günther und Clauß – auf eine körperliche Differenz der Juden zu anderen Bevölkerungsgruppen. Sie hätten beispielsweise eine spezifische Anlage für Erbkrankheiten sowie eine ausgeprägte Neigung zur Hysterie bei Männern. Lenz konzipierte unter anderem einen Rassenbegriff, der auf den Terminus der Lebensleistung zurückgriff. Juden seien demnach auf bestimmte Lebensleistung gezüchtet und hätten dadurch keine Neigung zur Produktion.

Die vierte, hier rekonstruierte antisemitische Denktradition stützte sich auf einen historisch-theologischen Bezugsrahmen, der die christliche Judenfeindschaft zugleich mit modernen Rastentheorien und einer völkischen Germanenideologie verband.

Die Bezeichnung historisch-theologisch weist auf das religiöse Fundament jenes Diskurses und die unbestreitbare Tatsache hin, dass der religiöse Antijudaismus die Argumentationsfiguren des rassistischen

Antisemitismus vorbereitet und konsensfähig gemacht hat. Sie schärfte darüber hinaus den Blick auf die rassenmythologische Komponente des Diskurses in der Ausbreitung eines „arischen Mythos“. Er fußt auf der Vorstellung einer „arteigenen Religion“ oder eines „deutschen Glaubens“, welche die radikalsten Denkfiguren antisemitischen Denkens sowohl mit christlichen als auch mit explizit antichristlichen Werten und Glaubenssätzen verband. Dies ist kein Widerspruch, da germanisch- oder deutschgläubige Religionsentwürfe synkretistische Strömungen darstellen, in denen unterschiedliche Denkrichtungen zu je eigenen Mischungen kombiniert wurden. Dieses Denken zielt im Kern auf die Germanisierung des Christentums sowie auf die Etablierung eines nationalen Deutungsmodells von Heilsgeschichte. In seiner christlichen Variante formulierte dieser Glaube die These vom „arischen Jesus“ und vom germanischen Christentum. Gleichmaßen finden sich in jenem Diskurs antichristliche und antikirchliche Argumentationen, die weit über den theologisch-historischen Diskussionsrahmen der Deutschen Christen zum nationalsozialistischen Religionsunterricht hinausgingen. Jene Argumentationen griffen auf Versatzstücke heidnischer Religionen zurück und lehnten das Christentum als „verjudet“ ab.

Aus inhaltlicher Perspektive lassen sich für alle vier hier andiskutierten rassentheoretischen Traditionen, die in den Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien anzufinden sind, folgende Rückschlüsse ziehen: alle Autoren griffen auf anthropologische Elemente zur Konstruktion einer „jüdischen Rasse“ zurück, um körperliche, „rassenseelische“ oder pathologische Besonderheiten zu beweisen, selbst diejenigen, die von einer theologischen oder religiösen Perspektive aus diskutierten. Die Konstruktion eines „jüdischen Körpers“ bildete die diskursive Voraussetzung, um eine Typologie „jüdischen Verhaltens“ und „jüdischer Kultur“ entwerfen zu können. Dabei spielten körperliche Kategorien gar nicht die große Rolle, sondern die Vorstellung eines Rassengemisches.

Die „jüdische Rasse“ wurde als ein „Gemisch vorderasiatischer und orientalischer Rassenelemente“ konstruiert. Jenen „Rassenelementen“ wurde ein spezifisches Sample von Eigenschaften zugeschrieben, das nach der „Rassenmischung“ im historischen Prozess und jahrhundertlangem, als selbstgewählt zugeschriebenen Abschluss im Ghetto durch den zeitgenössischen Juden

repräsentiert sei. Bei allen Nuancen in der Argumentation bestand Einigkeit über die Existenz einer „Judenfrage“, da die Juden eine „Gegenrasse“, „rassenseelisch gespalten“ und „Schmarotzer und Parasiten“ seien.

Die Juden repräsentierten sich in den Augen jener Autoren als wirtschaftlich-politische Übermacht, deren Einfluss zurückzudrängen sei. Die Mischehe wurde als große Gefahr angesehen und die sogenannte „Lösung der Juden-

frage“ durch die klare Trennung zwischen Juden und Nichtjuden und in der Herauslösung des Judentums aus Europa angestrebt.

Wie wurden Images vom Juden in nationalsozialistischen Schulbüchern produziert?

Diese Frage soll anhand einiger Bildreihen und ihren Bild-Text-Relationen aus dem Schulbuch von Jacob Graf, Biologie für Oberschule und Gymnasium, 3. Band München/Berlin 1940 beantwortet werden. Dabei meint der Begriff Imago mehr als nur das Bild „vom Juden“ im konkreten Foto, der konkreten Plastik oder dem betreffenden Textabschnitt. Er zielt auf die daraus entstehende kulturelle Vorstellungswelt vom „Juden“ oder „Deutschen“, „Arier“ oder „Nichtarier“. Vielleicht wird im Folgenden deutlich, wie bestimmte Typologien in der schulischen Literatur abgerufen werden konnten, mit welchen wissenschaftlichen Bezügen sie in einem Text verknüpft wurden und welche politischen Konsequenzen implizit und explizit in dem entsprechenden Text und den Bildinhalten aufzufinden sind.

Das Buch ist für die 5. Klasse geschrieben, der Autor ist ein renommierter Schulbuchautor für Biologielehrwerke und hat schon vor 1933 Schulbücher über „Rassenkunde“ geschrieben, die im Gebrauch waren. Das zu analysierende Buch handelt in weiten Teilen vom Menschen, fängt aber mit der Natur und ihren Lebensgesetzen an, die Mendelschen Gesetze werden an Flora und Fauna eindrucksvoll dargestellt, die zyklischen Kreisläufe der Natur und der Ressourcenverbrauch des Menschen bzw. seine Abhängigkeit von der Natur einfühlsam wiedergegeben. Das Buch kann in diesem Teil über weite Strecken als ideologiefrei angesehen werden, es ist in moderner Weise an ökologischer Lebensweise und gesunder Ernährung orientiert und didaktisch hervorragend aufbereitet. Problematisch werden Darstellungen in der Tier- und Pflanzenwelt erst in dem Plädoyer für „Reinrassigkeit“, die den Erfolg im Kampf ums Dasein voraussetze.

Der Mensch sei durch sein Wissen gehalten, alle Vererbungsvorgänge der Natur bzw. Lebensgemeinschaften zu beachten.

Graf insistierte auf eine Bindung an Blut und Boden und an die Geschichte, indem er Kreisläufe in Kulturlandschaften beschrieb und diese Bindung durch altgermanische, heidnische Mythen überhöhte. In dem Buch knüpfte der Autor ein dichtes Netz identitärer Beschreibungen, die geschichtliche, geographische, kulturelle, religiöse, ästhetische, wirtschaftliche, soziale und ökologische Argumente geschickt verbanden. Dann erst werden auf den Menschen bezogene Rassenkonzepte eingeführt, angefangen mit familienkundlichen Überlegungen. Erb- und Ahnenkarteien bekannter und berühmter Persönlichkeiten werden herangezogen, um die Vererbung geistiger Eigenschaften zu konstruieren.

Der „nordische Mensch“ sei einheitlich ganz auf Bewegung und Kampf gezüchtet.

Es werden der „Norder“, der „Neger“ und der „Mongole“ beschrieben: der „nordische Mensch“ sei einheitlich ganz auf Bewegung und Kampf gezüchtet, hingegen „der Neger“ faul, unfähig und verantwortungslos, das ganze Arsenal kolonialistischer Zuschreibungen an den afrikanischen Kontinent findet sich vergrößert dargestellt auf einer halben Seite. Der „Mongole“ hingegen sei auf Beharrlichkeit, Zähigkeit und Sparsamkeit gezüchtet, illustriert wird diese Behauptung mit einem Bild von marschierenden chinesischen Soldaten. Diese Eigenschaften wurden willkürlich mit der agrarischen Kultur und den religiösen Bindungen begründet. Solche Beispielen zeigen, wie gut banale Analogien funktionieren können, da sie auf einen kulturellen, kolonialistisch und rassistisch geprägten Wissensvorrat zurückgreifen und dadurch Bilder abrufbar sind, welche die Widersprüche der Argumentationen verdecken.

Durch Bild und Text wird suggeriert, dass die „deutsche Volksgemeinschaft“ eine Blut- und Schicksalsgemeinschaft sei, die ihr Blut rein halten müsse, insbesondere vor Juden und Schwarzen, aber auch vor Mongolen, denen gönnerhaft eine hohe Kulturfähigkeit attestiert wird. Nebenbei werden die Kriegserfolge der Deutschen in Europa (1940) emphatisch als Folge des weißen Menschen Europas beschrieben, an dessen Spitze die „nordische Rasse“ stünde. Es wäre die heilige Pflicht aller Nachkommen, und hier werden die SchülerInnen direkt adressiert, das nordische Erbgut und die deutsche Landschaft rein zu halten. Drei Bildreihen illustrierten den Gegensatz zwischen deutschem „Rassengemisch“ und „Fremdrassen“.



Bild 1: „Das deutsche Frauenantlitz“

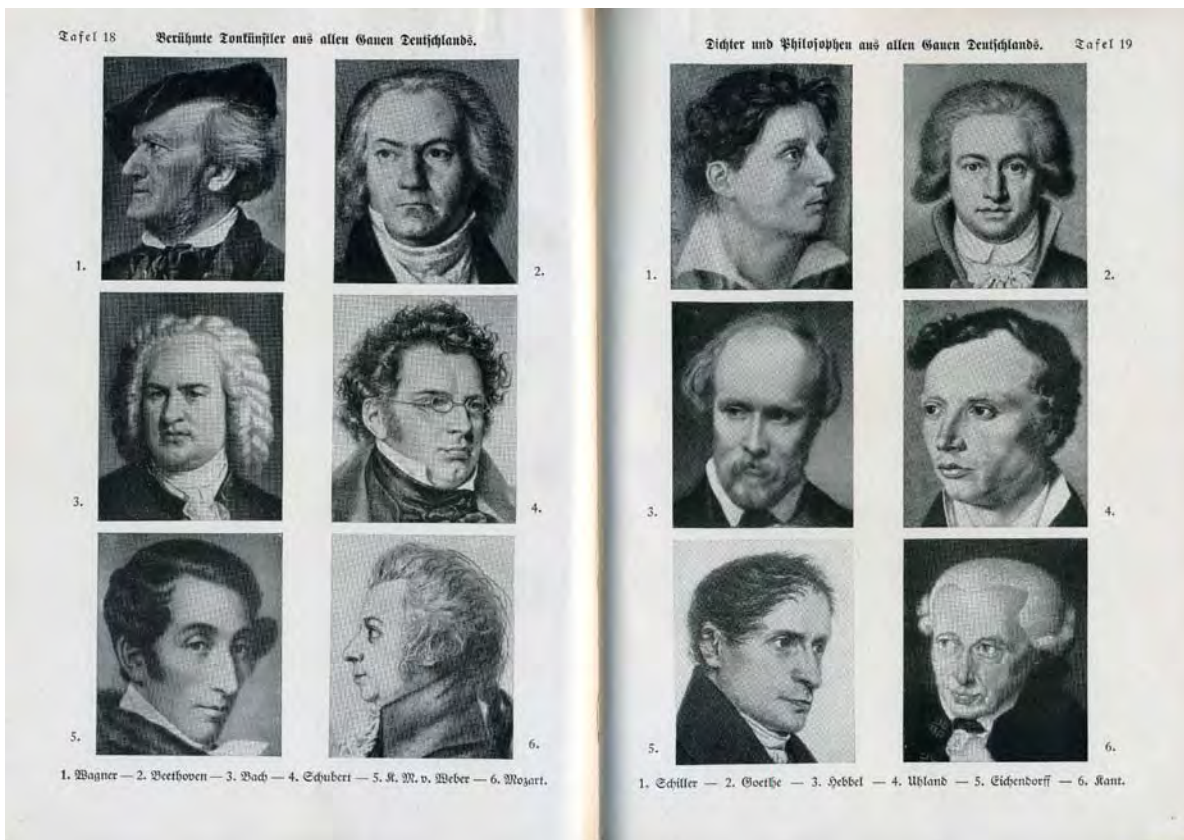


Bild 2: „Berühmte Tonkünstler aus allen Gauen Deutschlands / Dichter und Philosophen aus allen Gauen Deutschlands“



1.

2.



3.

1. Jüdin aus Jerusalem. — 2. Innerasiatische Rasse (Kafutin). — 3. Neger.

Bild 3: „Fremdes Blut“

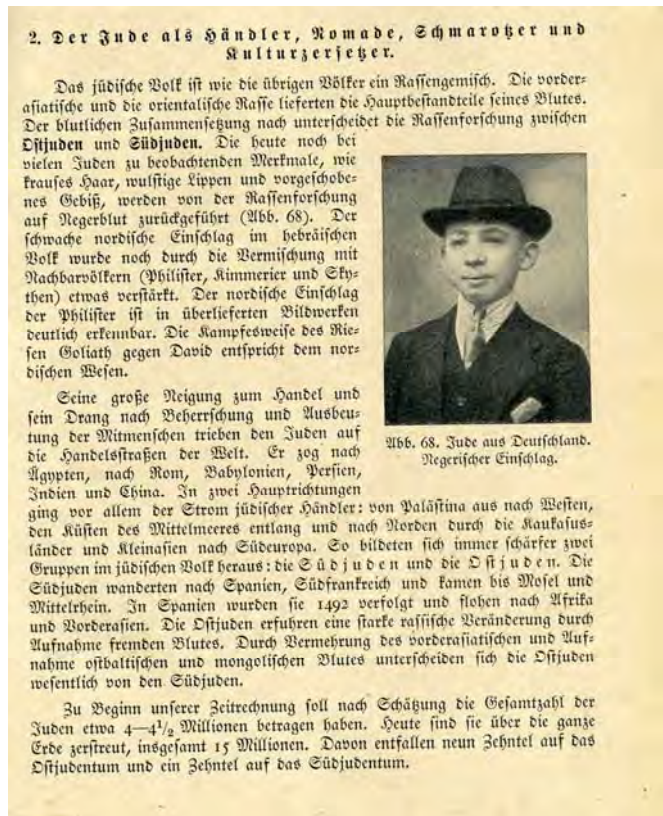


Bild 4: „Der Jude als Händler, Nomade, Schmarotzer und Kulturzerstörer“

Nachdem der Autor derart die „Rassengrenzen“ markiert hat, bricht seine Zurückhaltung gegen die Juden auf. Vier antisemitische Argumentationsfiguren verbindet er in seinem Buch: der Jude wird auf wenigen Seiten und in wenigen Bildern als Händler, Nomade, Schmarotzer und Kulturzerstörer beschrieben. Schauen wir uns das erste Bild zum Text an, der bildbegleitende Text gibt einen historischen Überblick über die Entstehung eines „jüdischen Rassenmischlings“, der aus Hans Günthers Schriften kompiliert sein könnte.

Was sehen wir auf dem Bild 4: einen Jungen oder jungen Mann mit konturlosen Gesichtszügen. Die Person ist schmal, kleinwüchsig, sie hat abstehende Ohren und eine schmale Kinnpartie. Die Aufnahme ist von schlechter Qualität, das Profil betont den kleinen Kopf, der Gesichtsausdruck ist geprägt von einem skeptischen Blick und geschlossenen Lippen, aber der Porträtierte ist sehr elegant gekleidet. Es kann keine Offenheit zwischen Betrachter und Objekt entstehen, die einzige Information über den Mann ist der Bildunterschrift zu finden („Jude aus Deutschland. Negerischer Einschlag.“). In einer kurzen Textpassage wird erwähnt, dass viele Juden krauses Haar, wulstige Lippen und ein vorgeschobenes Gebiss hätten. Es ist ein nichtssagendes Bild, das Abwehr auslöst und durch die Bildunterschrift rassistisch markiert wird. Es lässt sich kein unmittelbarer Bezug zur Kapitelüberschrift: „Der Jude als Händler, Nomade, Schmarotzer und Kulturzerstörer“ herstellen. Das Bild drückt nur eines aus: hier ist jemand anders, hässlich und verschlossen, zugleich unergründlich, aber nicht arm. Es wird eine nichteindeutige bildliche Distanz hergestellt.

Das nächste Bild ist ein Doppelbild, das den Textabschnitt „Der Jude im Berufsleben“ illustriert (Bild 5): Es ist mit Ostjuden untertitelt und mit einer Aufforderung zur Interpretation für die SchülerInnen versehen („Beachte die Rasseneigentümlichkeit in Haltung und Gebärden“).

Die beiden Bildhälften sind in ihren Sinngehalten nicht voneinander zu trennen. Auf dem linken Bild sind zwei Männer zu sehen, die dem Betrachter den Rücken zeigen. Die Bildunterschrift lässt uns zwei Juden im Kaftan vermuten. Einer wirkt alt, gebrechlich und verarmt, wir können aber über diese Männer nur mutmaßen im Kontext des Themas, der Kleidung und der langen Bärte, die auf zwei orthodoxe osteuropäische Juden in einer deutschen Stadt schließen lassen. Diese beiden Männer fixieren in Blick und Bewegung zwei Ladengeschäfte,

wovon eines eindeutig als Lebensmittelladen zu erkennen ist. Die infame Choreographie der Bilder wird erst durch die gemeinsame Betrachtung der Bilder und durch die Textbezüge klar. Auf dem zweiten Bild verwandeln sich die Ostjuden in assimilierte Juden. Kaftan und Bart verschwinden, sie stehen beschäftigungslos auf der Straße, das Handaufhalten des einen und die undeutliche Geste des versteckten Gebens muss im Kontext des Textes als Repräsentation des verborgenen Geldtauschs bzw. -handels gewertet werden. Die beiden rechts dargestellten Juden sind anders als das linke Pendant vital, sie scheinen die nächste Generation zu verkörpern, die es sich leisten kann, auf der Straße Müßiggang zu pflegen.

Bild 5: „Ostjuden“



In der Tat findet sich im Text die Zuschreibung des nationalsozialistischen Arbeitsbegriffs von raffendem und schaffendem Kapital wieder, abgesichert durch verfälschte Berufs- und Arbeitslosenstatistiken, die für nationalsozialistische Schulbücher typisch sind. Die hohe Zahl jüdischer Arbeitslose wird damit erklärt, dass viele Juden von ihrem mühelos errafften Vermögen leben könnten. Ohnehin impliziert dieser Text die Vorstellung des „faulen jüdischen Händlers und Bankiers“, der auf Kosten anderer leben würde. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung (1940) kann diese Argumentation als besonders perfide angesehen werden.

Den nächsten antisemitischen Textabschnitt betitelt Graf: „Der Jude als Zerstörer der guten Sitten und der Eintracht im Volke.“ Der Text greift in typischer Weise auf verzerrte Kriminalitätsstatistiken zurück, um die Vorstellung einer in der Mehrheit korrupten jüdischen Bevölkerung zu suggerieren. Die deutsche Gesellschaft sei demnach von jüdischen Verbrechern und Händlern dominiert, ebenso hätten Juden die deutsche, europäische und amerikanische Politik dominiert und grausame Revolutionsregime errichtet. Diese antisemitischen Statements leiten eine Reihe von Bildern ein, die geschickt angeordnet sind (Bild 6). Zunächst ist in Bild 6 ein Artefakt dargestellt: eine Maske aus Unteritalien. Sie ist durch eine antisemitische Physiognomie gekennzeichnet, die Maske blickt auf ein undefinierbares Objekt hinab, die Bild-

unterschrift verweist auf die Vermischung von Juden und Schwarzen (siehe Bild 3 im Text). Im Bild selbst sind solche Zuschreibungen nicht zu finden. Das danebenstehende Bild ist eine schlechte Kopie von Charles Méryons „Le Stryge“ (Der Vampir, das 1852 im Zuge der Restaurierung von Notre Dame und der städtebaulichen Erweiterung von Paris entstanden ist. Kunsthistorisch ist die Deutung „Der Geist des Bösen“ eine eklatante Fehlleistung, aber wir können mit gutem Grund annehmen, dass dies Graf wohl egal gewesen ist. Das Bild zeigt in typischer Weise antisemitische Umdeutungen von Kunstwerken und

Geschichte, in dem aus antisemitischer Perspektive frivol ein neues Narrativ übergestülpt wird.

Die zwei Abbildungen präsentieren allegorisch Parasitentum und das Böse. Sie wirken wie ein Rahmen für die Interpretation destruktiven „jüdischen“ Handelns. Dieser Rahmen wird nun mit konkreten jüdischen Gesichtern bebildert, die wiederum bestimmten gesellschaftlichen Sphären zugeordnet wurden (Bild 7 und 8).



Bild 6: „Maske des 'Parasiten'“ und „Der Geist des Bösen“

Zu den beiden Darstellungen in Bild 7 können keine Bezüge im Schulbuchtext gefunden werden, nur die Fotolegenden sind aussagekräftig („1. Der Jude Lord Henry Melchett jun., das Haupt des englischen Chemietrustes, Lady Rothschild und Frau Nathan Laski auf einer deutschfeindlichen Kundgebung in Manchester. 2. Der jüdische Kriegsminister Hoare Belisha bei Kriegsausbruch in einer Munitionsfabrik“). Ein Foto britischer Industrieller verkörpert für den Autor die jüdische Besetzung von Wirtschaft und Handel. Die Verknüpfung des Komplexes „reiche jüdische Industrielle“ und deutschfeindliche Kundgebung suggeriert eine internationale „jüdische“ Bedrohung. Sie wird im Text nicht ausgeführt, es wird nur angedeutet, dass mit „jüdischem Geld“ die Revolution von 1918 finanziert worden sei. Verstärkt wird dieses Bedrohungsszenario durch die Abbildung des britischen Kriegsministers an einer Waffe, mit der zudem die „jüdische Eroberung“ des militärisch-industriellen Komplexes behauptet wird.

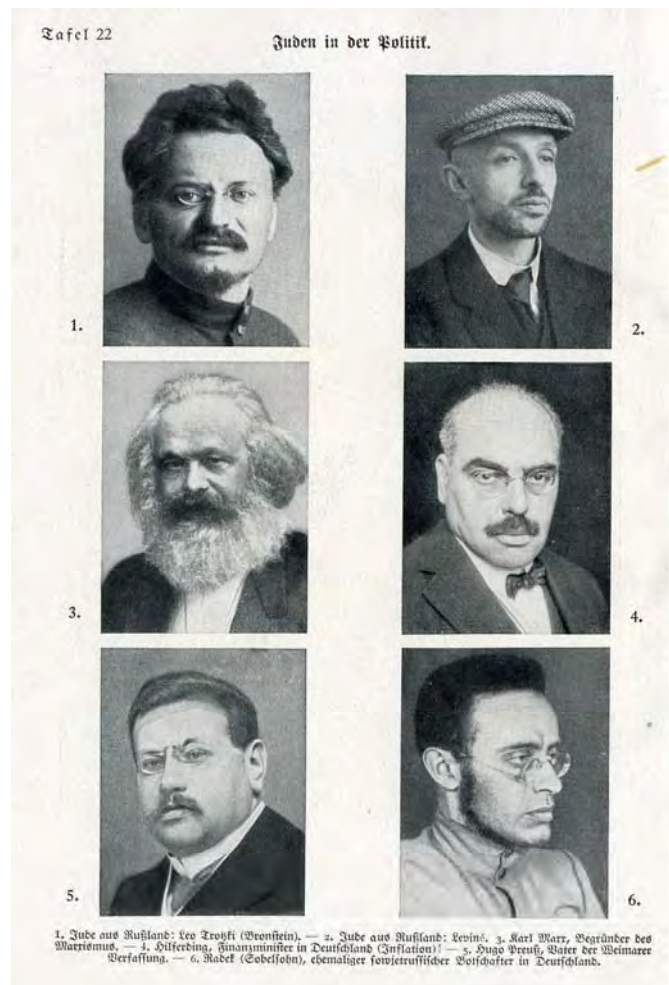
Bild 7: „Der jüdische Einfluss in England“



Die darauf folgende Bilderreihe hat wiederum direkte Bezüge zum Text. Es werden sechs Politiker dargestellt, die für den Autor Kommunismus und Revolution personifizieren, bei der Juden als Hetzer und Verführer im Hintergrund gestanden hätten.

Die sechs Politiker (Leo Trotzki, Eugen Leviné, Karl Marx, Rudolf Hilferding, Hugo Preuß und Karl Radek) sind aus antisemitischer Perspektive geschickt ausgewählt. Das Bild bündelt folgende Botschaft: Juden haben nicht nur Wirtschaft und Gesellschaft okkupiert, sie repräsentieren neben dem Kapitalismus auch Sozialismus, die Weimarer Republik und allgemein die Demokratie, ebenso Kommunismus, Anarchie, Revolution und Militarismus. Juden hätten zudem die sowjetrussische Außenpolitik gesteuert, die Inflation verschuldet und die Bürger um ihr Vermögen gebracht. Bestätigt wird diese Interpretation durch den Text, der auf Wirtschaftsskandale der Weimarer Republik ebenso zurückgreift wie auf verzerrte Kriminalitätsstatistiken, aus denen ein krimineller jüdischer Händlergeist ablesbar sei. Die grausamen Folgen der Revolution werden angedeutet und die drohende Herrschaft der Masse kritisiert.

Bild 8: „Juden in der Politik“



Den antisemitischen Furor beendet das letzte Bild gewissermaßen als Fazit über die Juden.

Mit dem Bild eines arabischen Beduinen werden die antisemitischen Aussagen des Kapitels an die rassen-theoretischen Konzepte zurückgebunden. Es wird ein unüberbrückbarer Gegensatz zwischen „nordischen“ sesshaften Siedlern und wurzellosen „jüdischen“ Nomaden konstruiert, da die Juden ein vorderasiatisch-orientalisches Rassengemisch seien. Dieser Dualismus wird in einer Reihe von Gegensätzen zementiert: so seien die Siedler produzierende, wehrhafte, aber friedliebende Bauern, die Nomaden hingegen feige, verantwortungslose und ausbeuterische Wüstenräuber. Dieser Gegensatz bestünde seit Jahrtausenden, aus ihm sei die „jüdische Grausamkeit“ entstanden. Die Schlussfolgerung liegt für den Autor auf der Hand: Juden seien grausam, herrschsüchtig, räuberisch, gierig und hinterlistig. Die Grausamkeit resultiere aus dem Zwang der raubenden Nomaden, bei Überfällen keine Überlebenden dulden zu können. Juden seien eine „internationale Horde“, ihre Natur sei das Schmarotzertum und deshalb sei eine antisemitische Einstellung bei allen „arischen“ Völkern nur Ausdruck eines natürlichen Empfindens.

In dem Buch finden sich alle Ressourcen des wissenschaftlichen Antisemitismus angedeutet. Günthers Rassensoziologie, rassenpsychologische Bildreihen mit schmalen Interpretationen, Aussagen zur Vererbungslehre, die später auf Menschen übertragen wurde und Bezüge auf altgermanische heidnische Abstammungsmythen.

Fazit

Einleitend wurde nach dem Zusammenhang von Schulbüchern und dem nationalsozialistischen Massenmord gefragt. Die Studie, auf die sich der vorliegende Text bezieht, stellte die Frage nach der gesamten schriftlich fixierten Palette antisemitischer Argumentationen, Imaginationen, Vernichtungswünsche und -phantasien der zumeist akademisch qualifizierten Schulbuchautoren. Zweifellos sind deren Texte nur als ein Baustein derjenigen gesellschaftlichen Diskurse anzusehen, die beitrugen, jene mörderische Verfolgungspraxis zu konzeptionalisieren und umzusetzen. Aber Schule und schulische Literatur gewannen in dieser Hinsicht eine exponierte gesellschaftliche Bedeutung.

In vielen antisemitischen Schulbüchern – und das kann hier nur angedeutet werden – findet sich eine Dynamik, die weit über die Grundlagentexte des wissenschaftlichen Antisemitismus solcher Autoren wie Günther, Clauß und dem Baur/Fischer/Lenz hinausgeht und in ihren radikalen, mit genozidalen Implikationen versehenen Varianten als

eliminatorischer Antisemitismus interpretiert werden kann. Sein mobilisierendes Potential bezog dieser Antisemitismus aus der Verbindung mit „positiven“ Identifikationsangeboten an die deutsche „Volksgemeinschaft“.

ihrer Herkunftsgesellschaft, deren Sozialisationsprozessen und Identitätspolitikern auseinandersetzen mussten. Die Autoren der untersuchten Schulbücher galten als etablierte Vertreter der pädagogischen Community.

Durch die Analysen nationalsozialistischer Schulbücher tritt deutlich zutage, dass die sich nach 1933 in der deutschen Erziehungswissenschaft etablierende Rassenpädagogik in den Schulpraktikern und Schulbuchautoren produktive Kollegen und Bündnispartner vorfand. Natürlich lässt sich an diesem Phänomen noch nicht die Realität antisemitischer Unterrichtspraxen in den Schulen der NS-Zeit bemessen.

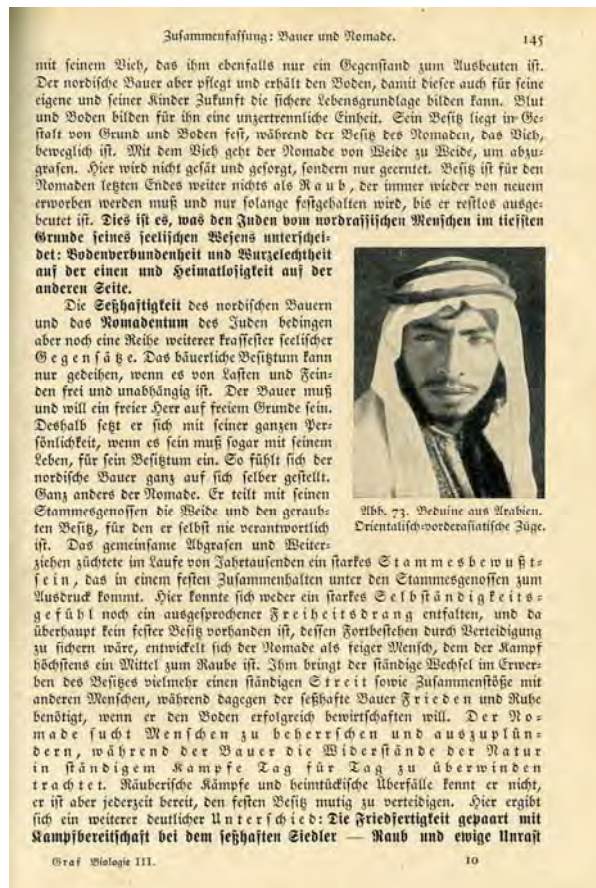


Bild 9: „Beduine aus Arabien. Orientalisch-vorderasiatische Züge.“

Es spricht jedoch angesichts der Tatsache der weiten Verbreitung antisemitischen, nationalistischen und völkischen Denkens innerhalb der alten Eliten von Kaiserreich und Weimarer Republik und der neuen Eliten des Nationalsozialismus, angesichts der breiten Zustimmung für das NS-Regime innerhalb großer Teile der Bevölkerung und hinsichtlich dessen aggressiven Charakters viel für die Annahme einer flächendeckenden Integration antisemitischer und rassistischer Inhalte in den Unterricht an deutschen Schulen in der Zeit von 1933–45. Die Erziehungswissenschaft der Nazizeit schuf, sieht man von den Ergebnissen der Rassenpsychologie ab, kein eigenes Rassenparadigma. Ihre Beiträge zur Theoriebildung lagen in der Integration rassenhygienischer, rassensoziologischer, rassengeschichtlicher und erbbiologischer Rassenkonzepte in einer eigenen Disziplin.

Sie nahm dieses Paradigma durch viele ihrer Vertreter bereitwillig auf und integrierte es vor allem in die Schulbücher und in viele didaktisch und methodisch angelegte schulpraktische Texte. Der in den nationalsozialistischen Lehrplänen vorgefundene Antisemitismus ist in diesem Kontext als ein Kernelement der nationalsozialistischen Rassenpädagogik anzusehen. In diesem Sinne sind die Autoren eindeutig als Schreibtischtäter zu charakterisieren, die mit ihren antisemitischen Elaboraten eine „Judenfrage“ konstruierten, der eindeutig die Trennung von Juden und Deutschen bzw. Europäern eingeschrieben war. In ihren Bild- und Textinhalten forderten sie implizit oder explizit die Enteignung und Vertreibung der Juden, und an manchen Stellen auch die Vernichtung, die als notwendiges „Opfer“ für das Wohl zukünftiger Generationen angesehen wurde.

Zwischen einem Schulbuch und der Rampe von Auschwitz oder den Leichenbergen von Babi Jar scheinen auf dem ersten Blick Welten zu liegen, doch nicht aus semantischer Sicht. Die Umsetzung der sogenannten „Endlösung der Judenfrage“ setzt die Konstruktion einer solchen Problemstellung erst voraus. Und es ist nicht zu leugnen, dass die nazistischen Autoren in dieser Hinsicht sehr kreativ und flexibel, mit anderen Worten sehr produktiv gewesen sind.

¹ Matthias Schwerendt, „Trau keinem Fuchs auf grüner Heid, und keinem Jud bei seinem Eid“. Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Berlin 2009, S. 97ff.

² Erwin Baur/Eugen Fischer/Fritz Lenz, Grundriß der Menschlichen Erblichkeitslehre und Rassenhygiene. 2 Bde. München 1921.

Dr. Matthias Schwerendt, (Jg. 1970), ist Diplom-Pädagoge und Erziehungswissenschaftler; seit 1993 in der politischen Jugendbildung mit den Arbeitsfeldern Rassismus, Sexismus, Jugendkulturen und Geschichte des Nationalsozialismus tätig; seit 1998 in mehreren bildungsgeschichtlichen Forschungsprojekten tätig, zahlreiche Veröffentlichungen zur Schul- und Wissenschaftsgeschichte im Nationalsozialismus, zur Antisemitismusforschung, zur Gedenkstättenpädagogik, zur modernen Kreuzzugsrezeption und der Wahrnehmung des Islams bzw. des Orients in Europa, wissenschaftliche Tätigkeiten als Mitarbeiter bzw. Lehrbeauftragter an den Universitäten Potsdam und Braunschweig sowie an der Freien Universität Berlin, freier Mitarbeiter des Fritz Bauer Instituts Frankfurt/M., von 2008-2010 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, zurzeit Referent der Bundeskoordination von Schule ohne Rassismus.



© Haus der Wannsee-Konferenz
Berlin, Juni 2011

**I
m
p
r
e
s
s
u
m**

Herausgeber

Haus der Wannsee-Konferenz - Gedenk- und Bildungsstätte
Am Großen Wannsee 56-58 ▪ D-14109 Berlin
Telefon: +49-30-80 50 01 0 ▪ Telefax: +49-30-80 50 01 27
eMail: info@ghwk.de ▪ Internet: www.ghwk.de
Redaktion: Michael Haupt, GHWK (V.i.S.d.P.)

Bankverbindung

Deutsche Bundesbank Berlin
Konto 1000 7345 ▪ Blz 100 000 00
IBAN DE1510000000010007345 ▪ BIC MARKDEF1100
Kontoinhaber: Erinnern für die Zukunft - Trägerverein des Hauses der
Wannsee-Konferenz e.V. (Spenden sind steuerlich absetzbar).

Newsletter im Internet: <http://www.ghwk.de/newsletter/archiv.htm>