

Rassismuskritik und *Praktische Philosophie*

Zur Genese eines Unterrichtsfachs im Kontext von Migration und rassistischer Gewalt in den 1990ern

Hinführung¹

Der vorliegende Beitrag steht im Kontext eines größer angelegten Forschungsprojekts, das sich für die Zusammenhänge rassismuskritischer Forschung und philosophiedidaktischer Theorie und Praxis interessiert. Es kreist um die Frage, welche Reflexionspotentiale sich aus der Rekonstruktion einer rassismuskritischen Theorie für eine philosophiedidaktische Konzipierung, Durchführung und Evaluation von schulischer Unterrichtspraxis ergeben. Mit Philosophiedidaktik ist die wissenschaftliche Disziplin gemeint, die den in Deutschland stattfindenden schulischen Philosophie- und Ethikunterricht zum Forschungsgegenstand hat, ihn theoretisch und programmatisch konzipiert, Vorschläge zur Durchführung von Unterricht macht und diesen wiederum untersucht.² Mit dem

- 1 Ich benutze einfache Anführungszeichen zur Kennzeichnung von Zuschreibungen, die wie ›weiß‹ oder ›schwarz‹ als Analysekategorien verwendet werden, aber aufgrund ihres starken Konstruktionscharakters kritisch reflektiert werden sollten, sowie für die Markierung von Begriffen, die in einer bestimmten Verwendung besonders uneindeutig sind. Ich benutze doppelte Anführungszeichen für die gewöhnliche Zitation von Literatur und die Zitation von Sprechweisen, die in den historischen Kontexten, auf die ich referiere, Bestandteil von Alltagsdiskursen sind, dort jedoch zuweilen zur Stabilisierung von Ungleichheitsverhältnissen beitragen (z.B. »Gastarbeiter«, »Fremdenfeindlichkeit«, »Ausländerfeindlichkeit«). Mit dieser Markierungsweise ist keine Lösung oder Normierung hinsichtlich eines politisch korrekten Sprechens angestrebt; hingewiesen werden soll jedoch auf die inhärenten Schwierigkeiten eines Sprechens und Schreibens über hegemoniale Verhältnisse.
- 2 Der Philosophie- und Ethikunterricht wird in Deutschland in Abhängigkeit vom Bundesland und der Jahrgangsstufe verschieden bezeichnet, z.B. »Philosophie«, »Ethik«, »Praktische Philosophie«, »Werte und Normen« oder »Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde«. Wie die Bezeichnungen andeuten, setzen die jeweiligen Unterrichtsfächer unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte und sind gemäß den jeweiligen Lehrplänen didaktisch verschieden ausgerichtet. Weil sie fachprogrammatisch eine überschneidende, sinn- und werteorientierende Funktion haben und in den meisten Bundesländern gesetzlich als Ersatzfach für den konfessionellen Religionsunterricht

Begriff *philosophiedidaktisch* wird hier ferner auf die konkreten Praxen verwiesen, die Philosophieunterricht konstituieren, z.B. das konkrete Unterrichten sowie die Erarbeitung von philosophieunterrichtsbezogenen Lehrplänen und Bildungsmaterialien, die etwa durch bildungsministerielle Strukturen, gesetzliche Vorgaben und fachliche und fachbezogene Diskurse geprägt sind. Fachdidaktiken verstehe ich hieran anschließend nicht als an Lernpsychologie orientierte Methodiken, sondern als eingreifende Kulturwissenschaften, die in konkrete historische, politische und hegemoniale Verhältnisse eingebettet sind.³ Rassismuskritische Theorien verstehe ich als Bildungstheorien, die heuristische Mittel bereitstellen, mit denen durch Rassismus vermittelte Formen der Selbst- und Weltverhältnisse zum Gegenstand von Reflexion und Veränderung gemacht werden können.⁴ Das beschriebene Feld soll im Prozess der Forschung spezifisch konturiert und in Hinblick auf die Konzipierungsmöglichkeiten und Widerspruchsverhältnisse eines rassismuskritisch sensibilisierten Philosophieunterrichts unter Berücksichtigung jeweils institutioneller Situierungen fruchtbar gemacht werden. Das Anliegen dieser umkreisenden Theoretisierung einer rassismuskritischen Philosophiedidaktik ist an der Überzeugung orientiert, dass historische und genealogische Zugänge zu der Erforschung von den von Rassismus und anderen Ungleichheitsprinzipien geprägten gesellschaftlichen Verhältnisse in einem besonderen Maße aufschlussreich sind.⁵

eingerrichtet sind, werden sie als eine Fächergruppe betrachtet. Die Didaktik, die diese Fächergruppe adressiert, wird in der Literatur oft »Philosophiedidaktik«, »Ethikdidaktik« oder »Philosophie- und Ethikdidaktik« genannt. Für die bessere Lesbarkeit spreche ich im vorliegenden Artikel von »Philosophiedidaktik« und »Philosophieunterricht«, verweise damit aber, wenn nicht anders ausgewiesen, auf die Fächergruppe. Einen Überblick über die Institutionalisierungssituation aus religionskundlicher Perspektive geben Wanda Albert et al. (Hg.), *Handbuch Religionskunde in Deutschland*, Berlin und Boston: De Gruyter 2023. Aus philosophiedidaktischer Perspektive: Marco Schepers, »Die besondere Stellung des Faches Philosophie und seiner verwandten Fächer an deutschen Schulen«, in: Marco Schepers/Stefan Ochs (Hg.), *Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie* (2022/62), S. 37–47.

- 3 Vgl. hierzu genauer: Karim Fereidooni/Nina Simon, »Rassismuskritische Fachdidaktik«, in: Karim Fereidooni/Kerstin Hein/Katharina Kraus (Hg.), *Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis – Beiträge für die Unterrichtsentwicklung*, Münster: Waxmann 2018, S. 17–30.
- 4 Anne Broden/Paul Mecheril (Hg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript 2010.
- 5 Vgl. Maria Alexopoulou, »Rassismus als Praxis der langen Dauer: Welche Rassismusforschung braucht Deutschland – und wozu?«, in: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft, *Wissenschaft schafft Demokratie. Tagungsband zur Online-Fachtagung »Gesellschaftlicher Zusammenhang & Rassismus«*,

Der vorliegende Beitrag fokussiert von diesem Forschungskontext ausgehend die historische Genese des Unterrichtsfachs *Praktische Philosophie*. Dieses wurde im Schuljahr 1997/98 in Nordrhein-Westfalen zunächst als sogenannter »Schulversuch« in der 9. und 10. Jahrgangsstufe eingeführt und anschließend 2003 nach der Änderung des Schulordnungsgesetzes (SchOG) ebenfalls in Nordrhein-Westfalen offiziell an allen Schulformen in der Mittelstufe für die 5. bis 10. Jahrgangsstufe als Ersatzfach für den konfessionellen Religionsunterricht bestimmt. Der Unterricht findet bis in das Jahr 2025 auf Grundlage eines gesetzlich verbindlichen Lehrplans statt, der im Jahr 2008 unter der Bezeichnung »Kernlehrplan« erschienen ist und das im Jahr 1997 zuerst veröffentlichte »Kerncurriculum« abgelöst hat.⁶ Mit der Teilnahme von ungefähr 230.000 Schüler:innen war *Praktische Philosophie* im Schuljahr 2019/20 das zweitbestbesuchte Unterrichtsfach der Fächergruppe Philosophie/Ethik in Deutschland.⁷

Das hier verfolgte Anliegen besteht in der Nachzeichnung eines bedeutsamen Ereignis-Diskurs-Zusammenhangs für die historische Genese des Unterrichtsfachs *Praktische Philosophie* im Kontext von Migration und Rassismus. Dabei vertrete ich die These, dass die gesetzliche Verabschiedung zur Einführung des Fachs im Jahr 1996 im Landesparlament Nordrhein-Westfalen und die curriculare Ausgestaltung maßgeblich durch den bundespolitischen Diskurs über den historischen Ausbruch rassistischer

Jena: Amadeu Antonio Stiftung 2022, S. 96–105, https://www.idz-jena.de/fileadmin/user_upload/PDFS_WsD11/Beitrag_Maria_Alexopoulou.pdf (Zugriff: 10.01.2025); vgl. außerdem: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*, Wiesbaden: Springer VS 2022.

- 6 Für die drei Lehrpläne vgl. in chronologischer Reihenfolge: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kerncurriculum »Praktische Philosophie«. Erprobungsfassung*, Düsseldorf 1997, https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin-kw/fakultaet/Institute/philosophie/Studium/curriculum_gesamt.pdf (Zugriff: 10.01.2025); Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2008, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/5017_Praktische_Philosophie_Sek.I.pdf (Zugriff: 10.01.2025); Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Schulformübergreifender Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Praktische Philosophie*, Düsseldorf 2024, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/klp_si_pp_2024_10_02.pdf (Zugriff am 15.04.2025).
- 7 Nur in Sachsen haben im Vergleich ungefähr 10.000 mehr Schüler:innen den dort angebotenen Ethik-Unterricht besucht. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2019/20*, Berlin 2021, S. 17–18, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2019_20.pdf (Zugriff: 10.01.2025).

Gewalt in der »wiedervereinigten« Bundesrepublik zwischen 1991 und 1993 geprägt war. Wie zu zeigen sein wird, war dieser Diskurs von einer Ursachen- und Schuldzuschreibung geprägt, die den Ausbruch von rassistischer Gewalt als Symptom einer Werteerosion bestimmte, die wiederum als Ergebnis der antiautoritären Pädagogik der 68er-Bewegung präsentiert wurde. Die Einführung des Unterrichtsfachs *Praktische Philosophie* hatte im bildungspolitischen Begründungszusammenhang folglich die Aufgabe, die Aushandlung und Stärkung von ›Werten‹ zu ermöglichen und so zu der Bildung einer antirassistischen und gewaltfreien Jugend beizutragen. Das damit ausgedrückte Verständnis von Rassismus, das die Diskursivität, Historizität und Institutionalität rassistischer Verhältnisse im Wesentlichen dethematisiert, findet Ausdruck in den Lehrplänen und prägt (in freilich nicht determinierender Weise) bis heute die Bedingungen, in *Praktischer Philosophie* rassismusrelevante Sachverhalte zu behandeln, mit einer Tendenz, diese auf individuelle Einstellungen und Motive zurückzuführen. Folglich liegt in der vorgestellten Analyse ein wichtiges Reflexionspotential in Hinblick auf die Theoretisierung einer rassismuskritisch-philosophie-didaktischen Praxis. Mein persönlicher Bezug zu dem Fach führt daher, dass ich es als Schüler in den Jahren 2006/2007 besucht und als Lehrkraft in den Jahren 2020/2021 unterrichtet habe.

Um meine These zu erläutern, werde ich im Folgenden 1) die in der philosophieunterrichtsbezogenen Forschungsliteratur erwähnten Faktoren der Fachgenese beschreiben. Anschließend werde ich 2) in Kürze den Ereigniskomplex ›Migration und Rassismus‹ zu Beginn der 1990er nachzeichnen, um anschließend 3) zu rekonstruieren, wie die Auslegung der alltäglichen, rassistischen Gewalt- und Straftaten zu Beginn der 1990er auf der Ebene der Bundespolitik in einen gesellschaftlichen Werte- und Erziehungsdiskurs überführt wurde. In 4) erläutere ich, inwiefern die Einführung des Unterrichtsfachs *Praktische Philosophie* mit diesem Diskurs verflochten war, um abschließend anzudeuten, welche Konsequenzen dies für die Fachkonzeption hatte.

1. Gleichzeitigkeit von religiöser Entkonfessionalisierung und Pluralisierung

In der Forschungsliteratur wird auf zwei wichtige gesellschaftliche Entwicklungen hingewiesen, die die bildungspolitisch verabschiedete Einführung des Unterrichtsfachs *Praktische Philosophie* im Jahr 1996 maßgeblich begünstigt haben.⁸

8 Bernd Wiesen, *Praktische Philosophie. Entstehung und Wirkungen des neuen Schulfaches in Nordrhein-Westfalen*, Berlin: Lit 2009; Ulf Plessentin/Anna Raneck-Kuhlmann, »Nordrhein-Westfalen«, in: Wanda Alberts et al.

Zum einen setzte in der alten Bundesrepublik in den 1960ern ein »Traditionsverlust des Christentums« ein, in Folge dessen Eltern »christlicher« Familien ihre Kinder vermehrt nicht mehr taufeten oder religiös erzogen.⁹ In der Folge wurden diese zunehmend vom christlich-konfessionellen Religionsunterricht abgemeldet. Dies war (und ist) möglich, weil durch das im Grundgesetz verankerte Recht auf positive und negative Religionsfreiheit die Teilnahme am konfessionellen Religionsunterricht freiwillig war. Dadurch entstand ein organisatorisches und ein bildungs-ideelles Problem: Einerseits benötigten die Schulen zusätzliche personelle Ressourcen, um die vom Religionsunterricht fernbleibenden Schüler:innen zu beaufsichtigen, zum anderen erfüllte der konfessionelle Religionsunterricht gemäß einem aus dem 19. Jahrhundert tradierten Verständnis eine sozialisatorische Funktion im Sinne einer gesellschaftsintegrativen Werteerziehung.¹⁰ Schüler:innen sollten und sollen im Religionsunterricht »Grundwerte« wie Toleranz, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme usw. erlernen. In ihrer disziplinierenden (und potentiell ideologischen) Akzentuierung ist diese Funktion in der bayrischen Landesverfassung der Nachkriegszeit erkennbar, in der das Fernbleiben vom Religionsunterricht den Besuch eines Unterrichts über die »allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit« (BSchG 137, 2) vorsieht.¹¹ In dem Ausmaß, in dem Schüler:innen vom konfessionellen Religionsunterricht fernblieben, konnten die mit diesem verfolgten bildungspolitischen Ziele wie eine Werteerziehung also nicht erreicht werden, so dass das Fortschreiten der Entkonfessionalisierung bis in die 1990er Jahre ein grundlegendes Defizit in der Umsetzung von Bildungsidee in Bildungspraxis erzeugte.

Hieran schloss sich die zweite, relevante Entwicklung an. Spätestens mit den Anwerbeabkommen der 1950er und 1960er wirkte sich die Zuwanderung der »Gastarbeiter« infrastrukturell auf alle gesellschaftliche Bereiche aus.¹² Wurden deren Kinder zu Beginn noch unter der Prämisse beschult, dass sie auf absehbare Zeit in ihre Herkunftsländer zurückkehren, wuchs in den 1970ern allmählich das Bewusstsein, dass ein bedeutender

(Hg.), *Handbuch Religionskunde in Deutschland*, Berlin und Boston: De Gruyter 2023, S. 329–355, hier S. 331.

- 9 Gert Pickel, *Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche*, Wiesbaden: VS Verlag 2011, S. 339–356.
- 10 Für die Genese dieser Funktion vgl. Katharina Neef, »Religion als Herausforderung des Werteneutralitätsgebots im Ethikunterricht«, in: Minkyung Kim et al. (Hg.), *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität*, Toronto und Berlin: Barbara Budrich 2021, S. 125–146, hier S. 128–135.
- 11 Dieselbe Ersatzfachregelung mit ähnlicher Wortwahl wurde auch in den Landesverfassungen von Rheinland-Pfalz und dem Saarland festgelegt.
- 12 Für die im generischen Maskulinum unterrepräsentierten »Gastarbeiterinnen« vgl. Monika Mattes, »»Gastarbeiterinnen« in der Bundesrepublik Deutschland«, Bundeszentrale für politische Bildung, *Frauen in der*

Teil der ehemals aus dem Ausland angeworbenen Arbeitskräfte dauerhaft in Deutschland leben würde, so dass von der Sonderbeschulung der Kinder zum Beispiel in Form von »Muttersprachenunterricht« allmählich abgelassen wurde und die Beschulung zunehmend im Regelunterricht stattfand.¹³ Weil mit Ausnahme eines kurzen Zeitraums zu Beginn der 1980er der Wanderungssaldo zwischen den Anwerbeabkommen und den 1990ern konstant positiv war, wurde die Gesellschaft durch den Zuzug und Familiennachwuchs von Menschen atheistischer, muslimischer, jüdischer, orthodoxer, buddhistischer (etc.) Zugehörigkeit religiös diverser.¹⁴

Die Gleichzeitigkeit der religiösen Entkonfessionalisierung und religiösen Pluralisierung hatte den Effekt, dass im Schuljahr 1995/96 in den 8. bis 10. Jahrgangsstufen an nordrheinwestfälischen Haupt- und Gesamtschulen bereits zwischen 30 und 40 Prozent der Schüler:innen nicht (mehr) am christlichen Religionsunterricht teilnahmen.¹⁵ Weil Nordrhein-Westfalen im Jahr 1995 das einzige Bundesland war, in dem Schüler:innen nicht vom Religionsunterricht und auch keinem anderen, spezifisch weiterziehenden Unterrichtsfach erreicht wurden, dessen sozialisatorischer Beitrag aber als unerlässlich angesehen wurde, war die Einführung eines philosophie- oder ethikbezogenen Ersatzfachs nach dem Vorbild anderer Bundesländer und einer bereits existierenden Regelung für die Oberstufe naheliegend.¹⁶ Auf diese Weise sollte die Funktion einer pädagogisch und didaktisch angeleiteten Sinn- und Werteorientierung auf nun konfessionsneutraler Grundlage erfüllt und der schulische Umgang mit dem organisatorischen Problem der Aufsichtspflicht für vom Religionsunterricht fernbleibende Schüler:innen vereinheitlicht werden.¹⁷

Migration 08.04.2019, <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/289051/gastarbeiterinnen-in-der-bundesrepublik-deutschland> (Zugriff: 10.01.2025).

- 13 Für die »Entdeckung der Einwanderung« vgl. Marcel Berlinghoff, *Das Ende der »Gastarbeit«*. *Europäische Anwerbestopps 1970–1974*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2013, hier S. 11–25 und S. 141–268. Für das Aufweichen der sogenannten »Ausländerpädagogik« in den 1980ern vgl. kurSORisch Paul Mecheril et al., *Migrationspädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz 2010, S. 56–57.
- 14 Bundeszentrale für politische Bildung, *Bevölkerungsentwicklung und Wanderung* 10.08.2020, <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61544/bevoelkerungsentwicklung-und-wanderung> (Zugriff: 10.01.2025).
- 15 An der Realschule sind es zwischen 20 und 25 Prozent, an Gymnasien etwas unter 20 Prozent. Wiesen, *Praktische Philosophie*, S. 17.
- 16 Ebd., S. 30–32.
- 17 Die Ersatzfachregelung stellt heute wie damals ein Politikum dar. Ebd., S. 42–45; Erwin Menne, »Politischer Diskurs: Ersatzunterricht«, *Philosophieunterricht Nordrhein-Westfalen. Beiträge und Information* (1996/28),

2. Migration und Rassismus zu Beginn der 1990er

Im Folgenden möchte ich auf einen dritten Strang gesellschaftlicher Entwicklung verweisen, dessen Verhältnis zur Fachgenese bislang unerforscht ist. Wenngleich eine Einführung eines philosophieorientierten Ersatzfachs für den Religionsunterrichts im Landtag Nordrhein-Westfalens schon 1981 und anschließend 1987 angeregt wurde und bereits im Schuljahr 1981/82 ein nicht unerheblicher Anteil der Schüler:innen an einer Haupt- (12,6 Prozent) und einer Gesamtschule (9,4 Prozent) nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnahmen, blieben konkrete bildungspolitische Bestrebungen zur Einführung des Fachs zunächst aus.¹⁸ Dass sich dies im Jahr 1993 änderte, hing vordergründig mit den historisch hohen Zuwanderungszahlen in Folge des politischen Zusammenbruchs der Sowjetunion, der Öffnung der innerdeutschen Grenze und dem Ausbruch des Jugoslawienkriegs zusammen, die das oben beschriebene Passungsproblem akut verstärkten. Gleichzeitig war der mit ihnen zusammenhängende gesellschaftliche Migrationsdiskurs, der zwischen 1989 und 1993 auf politischer und medialer Ebene auf die sogenannte »Asyldebatte« verengt wurde und ein zentrales Thema des Bundestagswahlkampfes im Jahr 1990 war, untrennbar verwoben mit einem in dem postnationalsozialistischen Deutschland bis dahin unbekannten Ausmaß jahrelanger, zum Alltag werdender rassistischer Gewalt. Diese zwang gesellschaftlich verantwortliche Akteur:innen in der Politik, den Medien, dem Bildungswesen und im Kulturbereich, sich zu ihr zu verhalten.

Wichtige Leerstellen in der Aufarbeitung dieser Zeit wurden in der jüngeren Forschung anlässlich der Zunahme rechter Gewalt in den vergangenen Jahren, anlässlich der »Entdeckung« der historischen Kontinuität des Rassismus in Deutschland, anlässlich der bisher unterpräsentierten, migrantischen und jüdischen Perspektiven, und nicht zuletzt anlässlich der 30. Jahrestage der »Wiedervereinigung«, der Pogrome und Brandanschläge zwischen 1991 und 1993 und des »Asylkompromisses«

S. 3–19; Horst Junginger, »Bundesrepublik Deutschland«, in: Wanda Alberts et al. (Hg.), *Handbuch Religionskunde in Deutschland*, Berlin und Boston: De Gruyter 2023, S. 109–125.

- 18 Wiesen, *Praktische Philosophie*, S. 15; Menne, »Politischer Diskurs: Ersatzunterricht«, S. 6, 11; Landtag Nordrhein-Westfalen, »Große Anfrage 2 der Fraktion der CDU«, 9. Wahlperiode 31.03.1981 (Drucksache 9/632), <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD09-632.pdf>, (Zugriff: 10.01.2025); Landtag Nordrhein-Westfalen, »Kleine Anfrage 725 der Abgeordneten Marie-Luise Woldering CDU«, 10. Wahlperiode 10.03.1987 (Drucksache 10/1793), <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD10-1793.pdf> (Zugriff: 10.01.2025).

untersucht.¹⁹ Die Schwere und Vielzahl der in diese Zeit fallenden Gewalt- und Straftaten kann als Höhe- beziehungsweise Tiefpunkt einer im Jahr 1980 beginnenden »neue[n] Konjunktur des Rassismus« verstanden werden.²⁰ Gerichtet war die auf existenzielle Verdrängung abzielende Gewalt besonders gegen schutzbedürftige Asylsuchende (die etwa aus den Kriegsgebieten Jugoslawiens geflohen waren), Migrant:innen, ehemalige »Gastarbeiter« und »Vertragsarbeiter« sowie deren (Enkel-) Kinder, Juden und Jüdinnen sowie »schwarze« Deutsche. In einem nicht unbedeutenden Ausmaß richtete sie sich auch gegen Homosexuelle, Obdachlose, als alternativ geltende Jugendliche, »Ausländerfreunde« und andere politische Widersacher:innen.

Anders als in manchen Darstellungen geschildert oder suggeriert, fanden die Anschläge flächendeckend in Ost- und Westdeutschland statt: Von den 154 Brandanschlägen, die allein für den Oktober 1991, dem Monat des Pogroms in Hoyerswerda, registriert wurden, fielen 115 auf ländliche Regionen in Westdeutschland; ein Drittel der zwischen August 1991 und November 1992 verübten Brandanschläge fand zudem in Nordrhein-Westfalen statt.²¹

Die gesellschaftliche und staatliche Verstrickung in die exzessiven Ausschreitungen lässt sich weit über die konkret gewalttätig werdenden,

19 Vgl. selektiv Lydia Lierke/Massimo Perinelli (Hg.), *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*, Berlin: Verbrecher Verlag 2020; Maria Alexopoulou, *Deutschland und die Migration. Geschichte einer Einwanderungsgesellschaft wider Willen*, Stuttgart: Reclam 2020; Bundeszentrale für politische Bildung, *Rechte Gewalt in den 1990er Jahren, Aus Politik und Zeitgeschichte* (2022/49–50); Birgül Demirtaş et al. (Hg.), *Solingen, 30 Jahre nach dem Brandanschlag. Rassismus, extrem rechte Gewalt und die Narben einer vernachlässigten Aufarbeitung*, Bielefeld: transcript 2023; Vojin Saša Vukadinović (Hg.), *Rassismus. Von der frühen Bundesrepublik bis zur Gegenwart*, Berlin und Boston: De Gruyter 2023.

20 So die Lesart in Alexopoulou, *Deutschland und die Migration*, S. 186. Als symbolischer Anfangspunkt dieser Konjunktur können die ersten in Deutschland nach 1945 dokumentierten, rassistisch motivierten Morde an Nguyễn Ngọc Châu und Đò Anh Lân von 1980 gelten (ebd., S. 184). Für eine solche historische Zäsur spricht auch der sich um 1980 ereignende, rassistische Stimmungswandel gegen Einwander:innen: Ulrich Herbert, *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge*, München: C.H. Beck 2001, hier S. 241. Als Ende dieser Konjunktur schlägt Alexopoulou das Jahr 1993 vor.

21 Janosch Steuwer/Till Kössler, »Deutscher Herbst 1991. Rechte Gewalt und nationale Selbstbetrachtung«, *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2022/49–50), S. 15–20, hier S. 16; Andreas Foitzik et al., »Ein Herrenvolk von Untertanen« – Einleitende Bemerkungen der Herausgeber, in: dies. (Hg.), *Ein Herrenvolk von Untertanen. «Rassismus – Nationalismus – Sexismus*, Duisburg: DISS 1992, S. 7–34, hier S. 14–15.

häufig jugendlichen Täter:innen festmachen: an der Instrumentalisierung der Gewalt durch die Bundespolitik und einige Journalist:innen, an den Claqueur:innen der Anschläge, an dem mangelhaften Eingreifen polizeilicher Ordnungskräfte (z.B. in Rostock-Lichtenhagen), an den rassistischen Alltagsdiskursen oder an dem, was als »Dominanzkultur« analysiert werden kann.²² Die Ereignisse lösten bundesweit und international Formen der Betroffenheit, des Widerstands, Mitgefühls und Solidarität aus, wenngleich diese in ihren Ausprägungen sehr verschieden waren und sich etwa in der Gründung zahlreicher Vereine zum Zweck der Aufarbeitung und Erinnerung, in militanter Gegenwehr, in Massendemonstrationen oder künstlerischen Verarbeitungsformen äußerten.

Für die gesellschaftlichen Deutungsperspektiven, die in Hinblick auf die Ereignisse diskursmächtig werden konnten und entsprechend auf die bildungspolitische Begründung zur Einführung *Praktischer Philosophie* auf der politischen Landesebene wirken konnten, ist ein Faktor von besonderer Bedeutung: Diskursiv war in den 1990ern eine aus den vorangegangenen Jahrzehnten tradierte, dichotomisierende Denkfigur einer natio-ethno-kulturellen ›Wir‹/›Sie‹-Trennung prägend, die zwischen »Deutschen« einerseits und »Ausländern« bzw. »Fremden« andererseits unterschied.²³ Die mit ihr einhergehende, rassifizierte Vorstellung ethnischer und kultureller Homogenität war mit einer gesetzlich gesicherten Ungleichstellung verschränkt: Weil nach dem Reichs- und Staatsbürgerschaftsgesetz (RuStaG) von 1913 bis zum Jahr 1999 formaljuristisch nur deutsch war, wer von Deutschen abstammte (*ius sanguinis*), oder eingebürgert wurde, Einbürgerungen in Folge einer hochrestriktiven Einbürgerungspolitik aber kaum stattfanden, waren ehemals zur Arbeit angeworbene und teils seit mehreren Jahrzehnten in Deutschland lebende Menschen, Asylbewerber:innen und deren (Enkel-)Kinder auf zentralen rechtlichen und politisch-partizipativen Ebenen schlechter gestellt.²⁴ Dies führte unter anderem dazu, dass die rassistischen Ausschreitungen in öffentlichkeitswirksamen Medien und in der Politik fast ausschließlich

22 Sabri Deniz Martin, »Das Boot ist voll«. Wiedervereinigung, Renationalisierung und die Einschränkung des Rechts auf Asyl«, in: Vojin Saša Vukadinović (Hg.), *Rassismus. Von der frühen Bundesrepublik bis zur Gegenwart*, Berlin und Boston: De Gruyter 2023, S. 369–402; Siegfried Jäger, *BrandSätze. Rassismus im Alltag*, Duisburg: DISS 1993; Birgit Rommelspacher, »Rechtsextremismus und Dominanzkultur«, in: Andreas Foitzik et al., *Ein Herrenvolk von Untertanen. Rassismus – Nationalismus – Sexismus*, Duisburg: DISS 1992, S. 81–94.

23 Für den Begriff »natio-ethno-kulturell« vgl. Paul Mecheril et al., *Migrationspädagogik*, S. 14.

24 Vgl. hierzu ausführlich Alexopoulou, *Deutschland und die Migration*, insb. S. 123–227 und Herbert, *Geschichte der Ausländerpolitik.*, insb. S. 231–334.

aus der Perspektive einer als ethnisch homogen imaginierten Mehrheitsbevölkerung diskutiert wurden. Dies lässt sich unter anderem an den in der Zeit verbreiteten Begriffen der »Ausländer«- und »Fremdenfeindlichkeit« zur Beschreibung der rassistischen Gewalt ablesen, die z.B. in Hinblick auf den Rassismus und Antisemitismus gegen Deutsche of Color oder die Kinder von Einwander:innen, in letzter Konsequenz auch nicht in Hinblick auf die Diskriminierung von Einwander:innen sinnvoll waren.²⁵ Wenngleich mit Hilfe dieser Begrifflichkeiten prinzipiell wichtige Analysen möglich waren, verdeckten sie in vielen Fällen die strukturellen Ungleichheitsverhältnisse. Dies auch deshalb, weil »Feindlichkeit« auf eine individual-psychologische bzw. individual-moralische Dimension verweist. Aus diesem Grund war die Kategorie besonders anschlussfähig für pädagogische Diskurse.

3. »Ausländer«- und »Fremdenfeindlichkeit« als Resultat eines Erziehungsdefizits

Weil insbesondere Jugendliche in der Zeit zwischen 1991 und 1993 zu Täter:innen von rassistischen Gewalt- und Straftaten wurden, gerieten sie in den öffentlichen Diskursen in das mediale Blickfeld und wurden zum Gegenstand kontroverser Debatten.²⁶ Auf bildungspolitische und pädagogische Akteur:innen entstand dadurch ein besonderer Druck, weil sie potentiell für die Gewaltextesse verantwortlich gemacht werden konnten. Für die bildungspolitische Begründung zur Einführung des Unterrichtsfachs *Praktische Philosophie* ist nun ein Ende des Jahres 1992 auf bundespolitischer Ebene ins Feld geführter Behauptungszusammenhang maßgeblich: Dieser deutete den Rechtsextremismus, der von Jugendlichen ausgeübt wurde, als Folge einer gesellschaftlichen Werteerosion, die ihren Auslöser in der antiautoritären Erziehung der 68er-Bewegung habe. Das Wirksamwerden dieser Deutungshypothese ist in einem rhetorischen Strategiewechsel der zu der Zeit regierenden CDU/CSU hinsichtlich der Ursachenauslegung der »fremden«- bzw. »ausländerfeindlichen« Gewalt und

- 25 Vgl. hierzu Annita Kalpaka/Nora Räthzel (Hg.), *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*, Köln: Dreisam Verlag 1994, S. 12–15. Für den Begriff Deutsche of color in Anlehnung an *People of Color* vgl. Kien Nghi Ha, »People of Color – Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe«, in: Kien Nghi Ha/Nicola Lauré al-Samarai/Sheila Mysorekar (Hg.), *rel/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*, Münster: Unrast 2007, S. 31–40.
- 26 Vgl. hierzu kritisch: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) (Hg.), *Schlagzeilen. Rostock: Rassismus in den Medien*, Duisburg: DISS 1993.

damit verbundenen Schuldzuweisung verankert.²⁷ Die Ursachen der rassistischen Gewalt- und Straftaten werden *vor* dem Strategiewechsel mit Beginn ihrer Zunahme und dem Pogrom in Hoyerswerda von der CDU/CSU dem »ungelösten Asylproblem« zugeschrieben.²⁸ In der Auslegung der Union lag dieses in der Gleichzeitigkeit eines verbreiteten »Asylmissbrauchs« und einer durch den »Asylmissbrauch« ermöglichten, fast unbremsten Zuwanderung, der von staatlicher Seite nur durch eine Einschränkung des Grundrechts auf Asyl Einhalt geboten werden könne.

Die Position spiegelt sich in einer Bundestagsrede des damaligen Bundesinnenministers Wolfgang Schäuble vom 18. Oktober 1991 wider, gehalten drei Wochen nach dem Pogrom in Hoyerswerda, in der Hochphase der Ausschreitungen im Jahr 1991.

»Die hohe und von Monat zu Monat steigende Zahl von Asylbewerbern muß von den Bundesländern untergebracht werden. [...] Die Kommunen sehen sich dadurch zunehmend überfordert, und die Proteste der Verantwortungsträger für Städte, Gemeinden und Kreise, gleich welcher Partei sie angehören, gegen diese Entwicklung nehmen an Intensität und Schärfe zu. Auch die Widerstände in der Bevölkerung wachsen. Das hat überhaupt nichts mit Ausländerfeindlichkeit zu tun.«²⁹

Den rassistischen Gewalttaten, deren Bezeichnung als »ausländerfeindlich« negiert wird, wird von der Union Verständnis wegen einer zu hohen Belastung der sozialen und kommunalen Infrastruktur entgegengebracht und, wie hier von Schäuble, als Teil von berechtigten »Widerständen« legitimiert, die kausal auf eine zu hohe Einwanderung von Asylsuchenden zurückzuführen seien. Der »Widerstand« verweise darauf, dass die gegenwärtige, liberale Asylpraxis nicht hinnehmbar sei. Diese Position ist dominant bis in den November 1992 und dient dazu, den Koalitionspartner FDP und vor allem die parlamentarische Oppositionspartei SPD unter Druck zu setzen, um die von der CDU/CSU gewünschte Änderung des Grundrechts auf Asyl, die eine 2/3 Mehrheit des Bundestags erfordert, zuzustimmen.

Als sich der »Asylkompromiss« abzeichnet (die SPD stimmt der Asylgesetzesänderung am 06. Dezember zu) und der am 23. November 1992

27 Diesen Strategiewechsel beschreibt Heinz Lynen von Berg detailliert anhand von im Bundestag geführten Plenardebatten und macht ihn sowohl quantitativ als auch qualitativ fest. Heinz Lynen von Berg, *Politische Mitte und Rechtsextremismus. Diskurse zu fremdenfeindlicher Gewalt im 12. Deutschen Bundestag (1990-1994)*, Opladen: Leske + Budrich 2000, hier S. 185–232.

28 Dabei wird, wie im untenstehenden Zitat sichtbar, gelegentlich negiert, dass es sich überhaupt um »Ausländerfeindlichkeit« handle. Für den Widerspruch in der Argumentation, »Ausländerfeindlichkeit« sei eine Folge des »ungelösten Asylproblems«, aber eigentlich sei sie keine »Ausländerfeindlichkeit« vgl. Lynen von Berg, *Politische Mitte und Rechtsextremismus*, S. 192.

29 Zitiert nach ebd., S. 188.

verübte, rassistisch motivierte Brandanschlag auf die Familie Arslan und eine weitere Familie türkischer Herkunft im westdeutschen Mölln bekannt wird, wechselt die Ursachenerklärung der CDU/CSU von einer gesetzlich-politischen Ebene auf eine kulturell-pädagogische Ebene.³⁰ Repräsentativ kann dafür die folgende Aussage des damaligen Generalsekretärs der CDU, Peter Hintze, am 16. Juni 1993, drei Wochen nach einem weiteren tödlichen Brandanschlag, dem auf die Familie Genç in Solingen, stehen:

»Mit den Brandanschlägen, den Morden und den Angriffen gegen Ausländer hat die Gewaltbereitschaft in Deutschland eine schlimme neue Qualität erreicht. [...] Monokausale Interpretationen, vorschnelle Antworten verbieten sich [...], aber es gibt doch beachtenswerte Aspekte. Hängt die Gewaltbereitschaft nicht auch damit zusammen, daß jungen Menschen oft genug vermittelt wurde, es sei alles möglich, alles erlaubt und letztlich alles egal? Viele haben sich daran beteiligt, Grenzen, Werte und Tugenden in Frage zu stellen. Wir wissen heute: Sie haben den Menschen damit keinen Gefallen getan. Sie haben sie in die Kälte der Orientierungslosigkeit entlassen.«³¹

Hintze bezieht sich – wie die CDU/CSU insgesamt in der neu verbreiteten Auslegung – auf die Generation der 68er-Bewegung und unterstellt ihr, ohne dies empirisch zu begründen, durch einen antiautoritären Erziehungsstil eine Werteerosion herbeigeführt zu haben, deren spätes Symptom der nun grassierende Rechtsextremismus unter Jugendlichen sei.

Dazu bezieht er sich auf einen bereits im Dezember 1991 Aufsehen erregenden Aufsatz der nordrhein-westfälischen Grünen-Landtagsabgeordneten und Lehrerin Beate Scheffler. Diese hatte – sich selbst der »emanzipatorischen Erziehung« zuordnend und diese thematisierend – nach dem Pogrom in Hoyerswerda festgehalten:

»Statt der mündigen, sozial und ökologisch engagierten, politisch hochmotivierten Jugend hat unsere Erziehung eine Spezies hervorgebracht, die zum überwiegenden Teil egozentrisch, konsumorientiert und im schlimmsten Falle sogar gewalttätig und fremdenfeindlich ist.«³²

Hintze bezieht sich auf Scheffler als einsichtige Selbstkritikerin einer antiautoritären Pädagogik und kommentiert in besagter Rede ihre Aussage:

»Dieser Erkenntnis können wir nur zustimmen; aber wir müssen sie auch bei der Ausbildung der Lehrer, bei der Erstellung von Lehrplänen und bei der Festlegung von Unterrichtsinhalten in den Ländern umsetzen.«³³

30 Ebd., S. 187

31 Zitiert nach ebd., S. 202.

32 Zitiert nach ebd., S. 203.

33 Ebd.

Die Union nimmt in dem Kurswechsel primär nicht mehr die anderen Parteien in die Pflicht, denn der Asylkompromiss ist beschlossene Sache, sondern nunmehr pädagogisch Verantwortliche: »Familie, Vereine, Schulen und Hochschulen – sie alle müssen mithelfen, zu unseren freiheitlichen und rechtsstaatlichen Werten zu erziehen.«³⁴ Auch Helmut Kohl konstruiert diesen Zusammenhang nach dem Brandanschlag von Mölln, wobei der Diskurs über »fremdenfeindliche« Gewalt auf jugendliche Gewalt insgesamt aufgeweicht und eine Dethematisierung rassistischer Gewalt erreicht wird:

»Wir alle hören und lesen fast täglich Berichte über Gewalt an unseren Schulen. Das heißt, daß wir uns – ohne jeden Vorwurf an irgendeine Seite – selbstkritisch die Frage stellen müssen, ob nicht manche der sogenannten Reformversuche im Bildungswesen den Boden für solche Entwicklungen bereit haben.«³⁵

Diese Abstraktion wird durch die ebenfalls eingeführte Kritik an den Medien gefördert, die, insbesondere das Fernsehen, das Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen durch Gewaltdarstellungen verstärken würden.³⁶ Wie Heinz Lynen von Berg festhält, verflüchtigte »sich so die thematisierte Ursachenzuschreibung für fremdenfeindliche Gewalt in eine allgemeine, zumeist moralisch argumentierende Kultur- und Medienkritik«.³⁷

Die Behauptung eines von der liberalen Pädagogik der 68er Bewegung hervorgebrachten Erziehungsdefizits, das eine Werteerosion und Desorientierung unter Jugendlichen ausgelöst habe, die deshalb besonders gewaltbereit und rechtstextrem geworden seien, wird in Tages- und Wochenzeitungen von Beginn des Jahres 1993 kontrovers diskutiert.³⁸ Scheffler wehrt sich im Verlauf des Jahres wiederholt gegen die politische Vereinnahmung ihrer Aussagen und gründet in einem parteiübergreifenden Bündnis mit anderen Landtagsabgeordneten Nordrhein-Westfalens im November des Jahres die »Werteinitiative '93«, durch die der geschaffene Zusammenhang zwischen »Werteerosion« und »Rechtsextremismus« bzw. »Fremdenfeindlichkeit« auf breiter gesellschaftlicher Ebene aber dennoch indirekt affirmiert wird.³⁹ In dem Aufruf, der im Laufe der fol-

34 So der parlamentarische CDU-Geschäftsführer Eduard Oswald im Dezember 1992 nach dem Brandanschlag in Mölln. Zitiert nach ebd., S. 205.

35 Zitiert nach ebd., S. 204.

36 Ebd., S. 212–215. Auch diese Debatte wird jenseits der bundespolitischen Ebene in Fachdiskursen weitergeführt.

37 Ebd., S. 214.

38 Ebd., S. 203.

39 Vgl. hierzu Beate Scheffler, »Zur konservativen Suada gegen die Pädagogik der 68er. Das ist unsere Debatte!«, *taz.de* 22.06.1993, <https://taz.de/!1918779> (Zugriff: 10.01.2025); TAZ, »Aufruf zur Werte-Debatte. Werteinitiative '93 gegründet«, *taz.de* 18.11.1998, <https://taz.de/!1590585>

genden Monate über 70 Unterzeichner:innen findet, darunter prominente Personen wie Rita Süßmuth, Jürgen Habermas, Wolfgang Klafki, Klaus Hurrelmann oder Daniel Cohn-Bendit, wird eine »andere Werte-Debatte« gefordert.⁴⁰ Nötig sei eine »Werte-Erziehung im Geiste der Aufklärung«, in der eine Balance zwischen autoritärer und liberaler Erziehung gehalten werde und das Aushandeln von »Werte[n] und Bindungen« in einem »mühseligen Prozeß« im Vordergrund stehe.⁴¹ Eine einseitige autoritäre Erziehung sei abzulehnen, weil nur »Menschen mit Ich-Stärke und Selbst-Bewusstsein [...] auch mit Fremden, mit Konkurrenz und Stress gelassen und ohne Angst umgehen« könnten.⁴²

Wie daran deutlich wird, wurde in der Debatte die Annahme gestärkt, dass »Ausländer«- bzw. »Fremdenfeindlichkeit« Ausdruck einer moralischen Charakterschwäche ist, die über die »richtige« Erziehung repariert bzw. präventiert werden kann. Damit konnte Rassismus in einem breiten gesellschaftlichen Diskurs nicht nur als moralische und psychische Disposition von Individuen und Gruppen (z.B. Jugendlichen oder sozial »Deprivierten«) definiert, sondern auch seine institutionelle und politische Wirksamkeit verdeckt und stabilisiert werden.

4. Bedeutung für die Einführung *Praktischer Philosophie*

Erst in dem Jahr, in dem die These eines Erziehungsdefizits zur Auslegung der rassistischen Gewalt etabliert wird, bahnt sich die Einführung eines philosophieorientierten Ersatzfachs allmählich an: Im Frühjahr 1993 teilen die Kirchen ihre Zustimmung mit; im Juni wird im

(Zugriff: 10.01.2025). Der »Aufruf« ist abgedruckt in Beate Scheffler et al., »Parteiübergreifende Werteinitiative 1993 in Nordrhein-Westfalen«, in: Bundeszentrale für politische Bildung, *Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung*, Bonn: Graphischer Großbetrieb Pößneck 1995, S. 19-21.

40 Ebd., S. 19.

41 Ebd., S. 19-20.

42 Ebd., S. 20. Die Resonanz auf die Werteerosions-These geht weit über das Jahresende hinaus. Vgl. selektiv Dieter Sinhart-Pallin (Hg.), *Aufgabe der Erziehung, Essays und Biographisches zur 68er-Pädagogik und zur Jugendgewalt der 90er Jahre*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag 1994; Ulf Preuss-Lausitz, »Werte, Ethik und Religion in der pluralistischen Schule«, *Die Deutsche Schule* (1994/4), S. 457-468; Christoph Butterwege, »Jugendgewalt als neue Austragungsform des Generationenkonflikts? Eine kritische Auseinandersetzung mit empirischen Untersuchungen und theoretischen Deutungen rechter Gewalttaten«, in: Wolfgang R. Vogt (Hg.), *Gewalt und Konfliktberatung. Befunde – Konzepte – Handeln*, Baden-Baden: Nomos 1997, S. 162-179.

nordrhein-westfälischen Landtag auf Antrag der CDU kontrovers über »Werteerziehung« diskutiert, ehe im August 1993 von der Arbeitsgruppe »Schulaufsicht« im Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen ein informeller Entwurf für ein Ersatzfach vorgestellt wird, der den Namen »Philosophische Orientierung« trägt.⁴³ Im Februar 1994, vier Monate nach dem Aufruf der »Werteinitiative '93«, wird von dem Landeskabinett Nordrhein-Westfalen unter Leitung der SPD der Einsatz einer Innerministeriellen Arbeitsgruppe in Auftrag gegeben, die die inhaltlichen, rechtlichen und verfahrensmäßigen Aspekte einer Ersatzfach-Einführung prüft.⁴⁴ Im Mai und August 1994 folgen zwei Entwürfe aus dem Kultusministerium mit den Arbeitstiteln »Unterrichtsangebote in Sinn- und Wertefragen« und »Unterricht in Sinn- und Wertefragen«.⁴⁵ Weil sich die Einführung des Fachs verzögert, stellt im Dezember 1994 die CDU im Landesparlament eine Anfrage mit dem Titel »Warum wird die Einführung des Ersatzunterrichts für Religion blockiert?«, die die Landesregierung mit dem Hinweis auf dessen Prüfung durch die Innerministerielle Arbeitsgruppe beantwortet.⁴⁶ Die Einführung wird im Jahr 1995 wegen der im Mai stattfindenden Landtagswahl aufgeschoben, was für Kritik sorgt.⁴⁷ Im Juli wird das Vorhaben in den Koalitionsvertrag der neuen Landesregierung SPD/Die Grünen aufgenommen.

Der Einfluss des Erziehungs- und Wertediskurses auf die bildungspolitische Begründung zur Einführung des *Unterrichtsfachs Praktische*

- 43 Menne, »Politischer Exkurs: Ersatzfach«, S. 11; Landtag Nordrhein-Westfalen, »Antrag der Fraktion der CDU. Rückbesinnung auf Werteerziehung und Werteverantwortung in Familie, Schule, Jugendarbeit, Medien und Staat«, 11. Wahlperiode, 15.06.1993 (Drucksache 11/5631), <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD11-5631.pdf;jsessionid=044356990D77794A87A628F919FEAE45>, (Zugriff: 10.01.2025).
- 44 Landtag Nordrhein-Westfalen 12. Wahlperiode, »Rede der nordrhein-westfälischen Ministerin für Schule und Weiterbildung Gabriele Behler in der Sitzung des Landtagsausschusses für Schule und Weiterbildung am 13. Dezember. Top 1. Ersatzunterricht für Schülerinnen und Schüler, die nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen«, 13.12.1995 (Vorlage 12/328), <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV12-328.pdf> (Zugriff: 10.01.2025).
- 45 Menne, »Politischer Diskurs: Ersatzunterricht«, S. 12–13.
- 46 Landtag Nordrhein-Westfalen, »Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 2924 der Abgeordneten Norbert Giltjes, Dr. Hans Horn, Manfred Kuhmichel, Heinrich Meyers, Gudrun Reinhardt, Herbert Reul, Bärbel Wischermann, Marie-Luise Woldering CDU«, 11. Wahlperiode, 25.01.1995 (Drucksache 11/8362), <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD11-8362.pdf> (Zugriff: 10.01.2025).
- 47 Menne, »Politischer Diskurs: Ersatzunterricht«, S. 3–6.

Philosophie ist dabei bis in die enge Paraphrasierung von in dem Aufruf der »Werteinitiative '93« verwendete Redewendungen nachzuvollziehen: So erklärt die neue SPD-Schulministerin Gabriele Behler, die zu den Autor:innen des Aufrufs der Werteinitiative '93 gehörte, in einer Landtagsrede im Dezember 1995 zur Begründung der Einführung des Ersatzfachunterrichts, dass »junge Menschen« durch »Werte-Erziehung« unterstützt werden sollen, um »Ich-Stärke und Identität« zu entwickeln.⁴⁸ »Ein solcher Prozeß«, so Behler, »kann nur gelingen, wenn wir uns alle gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen darauf einlassen, Werte und Bindungen immer wieder gemeinsam zu definieren, sie uns anzueignen, sie zu akzeptieren.«⁴⁹ In dem Aufruf der »Werteinitiative '93« hatte es geheißen:

»Dies macht es entgegen manchem Vorurteil erforderlich, Werte und Bindungen [...] in einem mühseligen Prozeß immer wieder gemeinsam zu definieren, zu akzeptieren und sie uns anzueignen [...] Auf Laisser-faire und Verzicht auf Erziehung mögen sich manche Erwachsene zurückziehen: Ich-Stärke kann so nicht aufgebaut, Identität nicht entwickelt werden.«⁵⁰

Als Zielperspektive formulieren beide Dokumente, dass junge Menschen »Urteils- [sic!], konflikt- und konsensfähig«⁵¹ werden bzw. »Urteils-, Konflikt- und Konsensfähigkeit« entwickeln.⁵² Die bildungspolitische Begründung zur Einführung des Unterrichtsfachs knüpfte folglich explizit an die durch die Deutung der rassistischen Gewalt aufkommen- den, bundespolitischen Wertedebatte an.⁵³

Nach weiteren curricularen Entwürfen im März, April und Dezember 1995 und im Februar 1996 wurde im September 1996 die Einführung des Fachs *Praktische Philosophie* vom Landtag offiziell verabschiedet. Im Februar 1997 erarbeitete eine vom Schulministerium ernannte Arbeitsgruppe auf Grundlage eines Entwurfs aus dem Vorjahr das »Kerncurriculum«, ehe *Praktische Philosophie* zum Schuljahr 1997/98 zunächst als vierjähriger, wissenschaftlich begleiteter Schulversuch eingeführt wurde.

Mit dem eingangs beschriebenen Passungsproblem zwischen dem auf den christlich-konfessionellen Unterricht reduzierten »Kanon« werte- und sinnorientierender Fächer einerseits und der durch die Prozesse der Entkonfessionalisierung und Einwanderung in religiöser Hinsicht diverser

48 Landtag Nordrhein-Westfalen »Rede der nordrhein-westfälischen Ministerin für Schule und Weiterbildung«.

49 Ebd.

50 Scheffler et al., »Parteiübergreifende Werteinitiative 1993«, S. 20.

51 Ebd.

52 Landtag Nordrhein-Westfalen, »Rede der nordrheinwestfälischen Ministerin für Schule und Weiterbildung«.

53 Ebd.

und zugleich atheistischer werdenden Schüler:innenschaft andererseits war in den 1990ern ein formal-organisatorischer und bildungsideeller Grund für die Einführung des Fachs *Praktische Philosophie* gegeben, den Behler in besagter Rede ebenfalls anspricht. Mit der Deutung einer durch die 68er-Bewegung verschuldeten Werte- und Erziehungskrise, die unter anderem Auslöser für »fremdenfeindliche« Gewalt gewesen sei, kam ein an die sozialisatorische Idee des Philosophieunterrichts anknüpfender Grund hinzu: Mit der Werteerziehung im Fach *Praktische Philosophie* sollte über die Aushandlung und Stärkung von »Werten« ein Anteil an der Reduzierung »fremdenfeindlicher« Gewalt geleistet werden. Die Ende 1992 von der CDU/CSU auf bundespolitischer Ebene eingeführte und 1993 diskursmächtig werdende Auslegung rassistischer Gewalt als Folge eines Werteverfalls war folglich ein zentraler bildungspolitischer Grund für die Einführung *Praktischer Philosophie*.⁵⁴

Diese spezifische Fachgenese hatte für den fachdidaktischen Umgang mit Rassismus, so wie er etwa an den Lehrplänen von 1997 und 2008 abgelesen werden kann, eine Reihe von Folgen, von denen abschließend zumindest zwei hinsichtlich ihrer Bedeutung für die gegenwärtige philosophiedidaktische Forschung und Praxis markiert werden sollen.

a) Obwohl das »Kerncurriculum« (und auch der spätere »Kernlehrplan«) explizit die Aufgabe formuliert, die »Schülerinnen und Schüler« dazu zu befähigen, das »friedliche Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft einzuüben«, und diese Pluralität einzig in Hinblick auf Kultur, Ethnie und Religion ausbuchstabiert, bleibt die Benennung von »Ausländerfeindlichkeit«, »Fremdenfeindlichkeit«, »Rassismus«, »Antisemitismus« oder »Kolonialismus« aus und erfolgt die Adressierung von Rassismus nur implizit und vor allem partiell.⁵⁵ Die Schüler:innen sollen sich nicht mit der Analyse von Rassismus oder Antisemitismus auseinandersetzen, sondern mit »Wertvorstellungen im Sinne interkultureller Toleranz [...] und dazu Stellung [...] nehmen«.⁵⁶ Der darin implizit enthaltene Imperativ, nicht rassistisch zu sein, konturiert Rassismus als

54 Ebenfalls in eine Wertedebatte eingelagert ist die Einführung des Unterrichtsfachs »Ethik« in Berlin im Jahr 2006, hier jedoch mit Bezug auf einen »Ehrenmord« unter gänzlich anderen Vorzeichen. Vgl. Dagmar Comtesse, »Ethikunterricht zwischen liberaler Neutralitätsannahme und kommunikativer Wertevermittlung«, in: Minkyung Kim et al. (Hg.), *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität*, Toronto und Berlin: Barbara Budrich 2021, S. 41–63.

55 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kerncurriculum*, S. 7. Zur partiellen Adressierung vgl. Frank-Olaf Radtke, »Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus«, *Zeitschrift für Pädagogik* (1995/6), S. 853–864.

56 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kerncurriculum*, S. 9.

individuelle Disposition und kennzeichnet ihn als das Andere der ›Werte‹. Diese Konturierung ist ein entscheidender Grund dafür, dass Rassismus in Schulbüchern des Unterrichts Praktische Philosophie zwischen dem Ende der 1990er Jahre und dem Beginn der 2020er Jahre regelmäßig als Vorurteil und pädagogische Maßnahmen weitgehend in der Anleitung zur Überwindung des Vorurteils und der Vermittlung des Erfordernisses von Toleranz sowie dem Ausloten von Toleranz-Grenzen bestehen. Die Konzeptualisierung von Rassismus als »Fremdenfeindlichkeit« wurde in das »Kerncurriculum« von 1997 sowie später in den »Kernlehrplan« von 2008 insofern übertragen, als dass das Themenfeld »Begegnung mit Fremden« festgelegt wurde.⁵⁷ Übersetzungen dieses Themenfeldes in Schulbücher ist nicht selten eine ›weiße‹ Zentrierung eingeschrieben, die ›Fremdheit‹ aus der Imagination eines natio-ethno-kulturell homogenen ›Wir‹ heraus markiert.⁵⁸ Dass philosophiedidaktische Überlegungen zu einem schulischen Philosophieren über Rassismus bzw. einem rassismuskritischen Philosophieren in der Schule bis heute insgesamt nahezu vollständig ausgeblieben sind und diese Leerstelle den Philosophieunterricht in Deutschland insgesamt betrifft, kann als Ausdruck des größeren Zusammenhangs (bildungs)politischer, wissenschaftlicher und philosophischer Diskurse in der BRD und DDR gelesen werden, in denen die Thematisierung von Rassismus vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Vergangenheit für eine lange Zeit nachhaltig zurückgedrängt wurde.⁵⁹ Gerade jedoch die Erkenntnis der spezifischen Verstrickungsgeschichte der Philosophie in das strukturelle Gewaltverhältnis des europäischen Kolonialismus, die Erkenntnis ihres ambivalenten Hineinwirkens in erziehungswissenschaftliche Programmatiken sowie die hier für einen Mikrobereich beschriebene historische Genese des Philosophieunterrichts geben Anlass, philosophiedidaktische Forschung und Didaktik rassismuskritisch zu perspektivieren.⁶⁰

b) Der Wahrnehmung von rassistischer Gewalt in den 1990ern wurde im Fach *Praktische Philosophie* mit der Einführung eines interkulturellen

57 Ebd., S. 26 und 43 und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan*, S. 23.

58 Vgl. hierfür etwa Hanraths et al. (Hg.), *Fair Play 2. Praktische Philosophie*, Paderborn: Schöningh 2009, S. 86–107.

59 Vgl. hierzu Astrid Messerschmidt, »Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus«, in: Anne Broden/Paul Mecheril (Hg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript 2010, S. 41–57.

60 Diese hier gemeinte Verstrickung wird unter anderem thematisiert in Rolf Elberfeld, *Dekoloniales Philosophieren. Versuch über philosophische Verantwortung und Kritik im Horizont der europäischen Expansion*, Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag 2021, Yalız Akbaba/Alisha Heinemann (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische*

Paradigmas begegnet, nach dem die ›Gesellschaft‹ vor allem auf Grundlage eines Schemas natio-ethno-kultureller und religiöser Differenzkonstruktionen interpretiert wurde. Diese Einführung ist Teil einer bundesweiten bildungspolitischen und pädagogischen Reaktion auf Rassismus, wie sie in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1996 als »Interkulturelle Bildung« explizit gemacht wurde und innerhalb weniger Jahre in zahlreiche Curricula von Unterrichtsfächern und Studiengängen in Schulen und Hochschulen eingegangen ist.⁶¹ Die Anerkennung eines »Zusammenleben[s] von Menschen verschiedener Ethnien und Kulturen mit unterschiedlichen religiösen Vorstellungen und Weltanschauungen«, wie es in einer Passage im »Kerncurriculum« und einer leicht abgeänderten Passage im »Kernlehrplan« heißt, kann in Hinblick auf ihren Entstehungskontext als progressiv verstanden werden, da sie sich deutlich von dem bis ins Jahr 2000 innenpolitisch dominantem aber die Migrationstatsache verkennendem Credo »Deutschland ist kein Einwanderungsland« abgrenzt.⁶² Gleichzeitig barg und birgt der in der multikulturellen Leitvorstellung starke Fokus auf natio-ethno-kulturelle und religiöse Differenzen neben dem bereits angesprochenen Problem der Möglichkeit eines *Otherring* durch ein imaginiertes und exkludierendes ›Wir‹ die Gefahr, gesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse und andere Dimensionen sozialer Zugehörigkeit (wie etwa Klasse, Geschlecht, Dis/ability, sexuelle Orientierung) zu verdecken. Damit verbunden ist die Gefahr, natio-ethno-kulturelle Deutungsmuster überzubetonen, zu naturalisieren und überhaupt erst performativ wirksam zu machen. Darauf weisen sowohl empirische Untersuchungen von Unterricht im Fach

Debatten und praxisorientierte Impulse, Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2023 sowie Iris Därmann, *Undienlichkeit. Gewaltgeschichte und politische Philosophie*, Berlin: Matthes & Seitz 2020.

- 61 Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013«, 2013, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Zugriff: 10.01.2025). Dort heißt es auf S. 2: »Vor dem Hintergrund einer durch Globalisierung, Migration, das Zusammenwachsen Europas, Fluchtbewegungen etc. bewirkten kulturellen Pluralisierung unserer Gesellschaft einerseits und der ausländerfeindlichen Ausschreitungen Anfang der 90er Jahre andererseits hat sich die Kultusministerkonferenz den Herausforderungen und Fragen gestellt, die sich aus diesen Entwicklungen und Ereignissen für Bildung und Erziehung in der Schule ergaben, und 1996 erstmals ›Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule‹ formuliert«.
- 62 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kerncurriculum*, S. 7. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan*, S. 9.

Praktische Philosophie als auch eine Analyse eines Schulbuchmaterials für den Oberstufenunterricht *Philosophie* in Nordrhein-Westfalen hin.⁶³ Die curriculare Festschreibung des interkulturellen Paradigmas, die auch im Lehrplan von 2025 Ausdruck findet, ist vor dem Hintergrund der kulturalisierenden Ansprachen, die durch sie legitimiert werden und die für naturalisierende Unterscheidungen anschlussfähig sind, reformbedürftig. Die anthropologischen Setzungen, die mit ihm einhergehen, sowie seine empirischen Folgen könnten in einer rassismuskritischen Perspektivierung innerhalb von Philosophieunterricht und -didaktik selbst zum Gegenstand philosophischer und pädagogischer Kritik werden.

- 63 Thomas Geier, *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten*, Wiesbaden: VS Verlag 2011, Thomas Geier, »Mehrsprachigkeit zwischen Einheit und Differenz – Eine Fallrekonstruktion im interkulturellen Philosophieunterricht«, in: Vanessa Albus/Thomas Geier/Magnus Frank (Hg.), *Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht*, Berlin: Lit 2017, S. 85–109 und Roya Sadaati Fashtomi, »Begegnung mit Fremden«. Empirische Beobachtungen im Fach Praktische Philosophie aus rassismuskritischer Perspektive«, in: Kerstin Rabenstein et al. (Hg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 201–208, https://www.pedocs.de/volltexte/2024/29082/pdf/Fashtomi_2024_Begegnung_mit_dem_Fremden.pdf (Zugriff 10.01.2025). Philipp Hagemann, »Eine Ethik für alle Kulturen«. Zum Repräsentationsverhältnis eines »europäischen Wir« und »kulturell Anderer« in einem Schulbuchmaterial des Philosophieunterrichts«, in: Katharina Poltze und Birte Schröder (Hg.), *Putting knowledge(s) into perspective? Wissen, Reflexivität und (Multi-)Perspektivität in Bildungsmedien*, Göttingen: V&R unipress 2024, S. 107–128, <https://www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.14220/9783737017602> (Zugriff: 10.01.2025).

