



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Lebensweltliche Vorstellungen Österreichs
Jugendlicher zum Thema Biologischer Rassismus“

verfasst von / submitted by

Kimberly Gutjahr

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 445 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Biologie und Umweltkunde
UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Harald Wilfing

„Über Rassen zu sprechen ist allemal besser, als über Rassismus zu schweigen.“

- Ulrich Kattmann

Vorwort¹

Der Grundstein für diese Diplomarbeit wurde bereits einige Zeit vor dem Beginn des Forschungsteils selbst gelegt. Im Seminar ‚Mensch – Gesellschaft – Umwelt‘, das ich im Zuge meines Lehramtsstudiums besuchte, lernte ich einerseits meinen Betreuer, Herrn Dr. Harald Wilfing, kennen und entdeckte weiters durch mein Referat über ‚Rassismus‘ auch, dass mich dieses Thema und besonders das Thema ‚Menschenrassen‘ – vor allem aus biologischer Sicht – sehr interessieren und ich es weiter verfolgen möchte.

Ich nenne es gerne einen wirklich glücklichen Zufall, dass mir in einem Buchladen, auf der Suche nach einem Referatsthema, ein Buch über Rassismus in die Hände geraten ist, dass gerade Herr Wilfing, der sich auch selbst sehr für dieses Thema interessiert, dieses Seminar betreut hat und sich direkt dazu bereit erklärt hat, mich beim Verfassen einer Diplomarbeit über das Thema Rassismus zu unterstützen, von der wir, gleich von Beginn an, sehr ähnliche Vorstellungen hatten.

Immer schon, wenn ich mich damit auseinandergesetzt habe, dass auch ich eines Tages eine Diplomarbeit schreiben werden müsste, schwankte ich zwischen den verschiedensten Zweigen der Biologie, hatte aber trotzdem immer eine klare Vorstellung vor Augen: Ich wollte mit ihr einen Beitrag leisten, der nicht nur für mich, für meinen Betreuer oder andere BiologInnen interessant ist, sondern für weit mehr Menschen. Bereits durch die zahlreichen Gespräche, die ich in den letzten Monaten meine Diplomarbeit betreffend geführt habe, ist mir klar geworden, dass ich mich mit einem Thema beschäftige, dass von gesellschaftlichem Belang ist.

Meine Arbeit richtet sich daher an alle, die sich für dieses Thema interessieren – sei es nun aus fachlichem, beruflichem oder rein persönlichem Interesse – und soll über dies hinaus auch als Ansporn für weitere Forschungen in diesem Bereich dienen.

¹ In der vorliegenden Arbeit wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit im Theorieteil größtenteils das generische Maskulinum verwendet und im praktischen Teil vorrangig die männliche und weibliche Form. In jedem Fall sollen durchwegs Personen jeder Geschlechtszugehörigkeit gleichermaßen angesprochen werden.

Danksagung

Mein größter Dank gebührt meiner Familie, allen voran meiner Mutter. Ihr habt mich zeit meines Lebens immer unterstützt wo ihr nur konntet, wart mir in jeglicher Hinsicht immer eine große Hilfe. Ohne euch wäre ich heute nicht die, die ich bin und hätte nicht erreicht, was ich bis jetzt schon alles geschafft habe. Ich danke euch von ganzem Herzen und hoffe euch eines Tages zurückgeben zu können, was ihr mir bereits bis jetzt alles gegeben habt!

Ein großes Dankeschön geht auch an meine Freunde, die mich, jede/r auf seine/ihre Art und Weise begleitet haben, mich unterstützt haben, mich – rückwirkend betrachtet – zum Glück auch manchmal abgelenkt haben und alles in allem einfach ein wichtiger Teil meines Lebens sind.

Ich bedanke mich auch bei allen Personen, die in irgendeiner Form etwas dazu beigetragen haben, dass ich die Freude an dieser Diplomarbeit nie verloren habe. Besonders dankbar bin ich allen DirektorInnen und LehrerInnen, die Interesse an meiner Arbeit gezeigt haben und mir ihre Schulen für meine Umfrage zur Verfügung gestellt haben.

Abschließend möchte ich mich noch recht herzlich bei meinem Betreuer, Herrn Dr. Harald Wilfing, bedanken. Ich bin Ihnen dafür dankbar, dass Sie so offen waren, für mein großes Interesse an diesem Thema, dass Sie mir jegliche Freiheiten gelassen haben beim Verfassen meiner Abschlussarbeit und mir aber gleichzeitig beratend zur Seite gestanden haben. Darüber hinaus bin ich Ihnen dafür dankbar, dass Ihre fachliche Kompetenz und Ihr kritisches Denken mich in meiner Arbeit sowohl angespornt als auch inspiriert haben.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
Danksagung.....	2
1 Definitionen relevanter Begriffe.....	6
1.1 Etymologie und Definitionen der Begriffe ‚Rasse‘ und ‚Rassismus‘	6
1.2 Definitionen weiterer wichtiger Begriffe	8
2 Rassismus im Laufe der Geschichte	10
2.1 Wir und die Anderen – Von der Antike bis zur Neuzeit.....	10
2.2 Kolonialismus, Versklavung und Missionierung – Die Neuzeit.....	11
2.3 Die Auslegung der Bibel	12
2.4 Erste Einteilungen in Menschenrassen – Das 17. und 18. Jahrhundert	13
2.5 Anthropometrie und Rassenkunde – Das 19. Jahrhundert	15
2.6 Veraltete Überzeugungen im Kampf gegen neue Erkenntnisse – Das 20. Jahrhundert.....	16
3 Derzeitiger Stand der Wissenschaft.....	18
3.1 Die Nicht-Existenz von Menschenrassen	18
3.2 Die Menschliche Vielfalt und ihre Ursachen.....	19
3.3 Die Geschichte menschlicher Kulturen und Gesellschaften	21
4 Fachdidaktische Verortung und Analyse.....	24
4.1 Lehrpläne	24
4.1.1 Allgemeine Bildungsziele und Grundsätze	24
4.1.2 Fächercluster Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung	25
4.1.3 Fächercluster Geografie und Wirtschaftskunde.....	26
4.1.4 Fächercluster Naturwissenschaften	27
4.2 Schulbücher des Fächerclusters Biologie/Naturwissenschaften.....	28
4.2.1 Haut	28

4.2.2	Evolution und Diversität des Menschen	29
4.2.3	Ressourcenverteilung und Welthunger	31
4.2.4	Humangenetik	32
4.2.5	Sonstige Themengebiete.....	33
4.3	Lebensweltliche Vorstellungen im Biologieunterricht	34
5	Forschungsziel und Hypothesen	35
5.1	Forschungsziel	35
5.2	Hypothesen.....	35
6	Operationalisierung	39
6.1	Methoden	39
6.2	Material	40
6.3	Durchführung.....	41
6.4	Auswertung.....	41
7	Ergebnisse	43
7.1	Demografische Angaben	43
7.1.1	Geschlechterverteilung	43
7.1.2	Altersverteilung.....	43
7.1.3	Schultypen- und Bundesländerverteilung.....	44
7.1.4	Geburtsland, Sprache und Migrationshintergrund.....	44
7.2	Schulbücher der untersuchten Schulstandorte.....	45
7.3	Behandlung relevanter Themen im Unterricht	46
7.4	Biologischer Rassismus unter Österreichs Jugendlichen.....	49
7.4.1	Möglichkeit der Einteilung des Homo sapiens in Menschenrassen	49
7.4.2	Anzahl der Menschenrassen	50
7.4.3	Zusammenhang zwischen Haut-/Haarfarbe und Intelligenz/Persönlichkeit	51
7.4.4	Zusammenhang zwischen Hautfarbe und Verwandtschaft des Menschen zu den Menschenaffen	55
7.5	Bewertung der Personenfotos	59
7.5.1	Allgemeine Tendenzen.....	59

7.5.2	Rassistische Tendenzen	60
8	Diskussion	62
8.1	Rekapitulation der einleitenden Kapitel	62
8.2	Lebensweltliche Vorstellungen der SchülerInnen	63
8.3	Fachdidaktische Verortung relevanter Themen	74
8.4	Conclusio	76
	Zusammenfassung.....	80
	Abstract	81
	Literaturverzeichnis	82
	Monographien	82
	Wörterbücher und Lexika	83
	Zeitschriften, Berichte und Artikel.....	83
	Internetseiten	85
	Schulbuchverzeichnis.....	86
	Abkürzungsverzeichnis	90
	Abbildungsverzeichnis	91
	Tabellenverzeichnis	91

Anhang: Fragebogen

1 Definitionen relevanter Begriffe²

1.1 Etymologie und Definitionen der Begriffe ‚Rasse‘ und ‚Rassismus‘

Das Wort ‚Rasse‘ leitet sich vom französischen, bzw. englischen Wort ‚race‘ ab, wobei aber noch umstritten ist, von welchem lateinischen Wort sich der Begriff herleiten lässt. Im Französischen und Englischen wurde und wird ‚race‘ jedoch nicht gleich verwendet wie ‚Rasse‘ im Deutschen. So ist es im Englischen beispielsweise geläufig „die Menschheit“ im Allgemeinen mit ‚human race‘ zu betiteln. (Vgl. Kattmann 2004, S. 170)

Die Verwendung des Begriffs im Laufe der Geschichte ist eng gekoppelt an historische Ereignisse, die mit rassistischer Diskriminierung zusammenhängen. Auch die Verwendung des Begriffs innerhalb der Biologie hat sich, insbesondere seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, gewandelt. ‚Rasse‘ wurde in der Biologie früher sowohl für den Menschen, als auch für Tiere und Pflanzen verwendet und bezog sich taxonomisch auf Ebenen unterhalb des Artniveaus. Mittlerweile ist aber bekannt, dass es biologisch nicht möglich ist, den Menschen in Rassen einzuteilen und dass auch im Tier- und Pflanzenreich die Verwendung des Begriffs sehr problematisch ist. Aus diesem Grund, wird der Begriff heutzutage nur mehr für vom Menschen gezüchtete Tiere verwendet, wie zum Beispiel Hunderrassen. (Vgl. Kattmann 2004, S. 170)

Im Duden wird der Begriff ‚Rasse‘ wie folgt definiert:

1. „(Biol.) Gesamtheit der auf eine Züchtung zurückgehenden Tiere, seltener auch Pflanzen einer Art, die sich durch bestimmte gemeinsame Merkmale von den übrigen derselben Art unterscheiden; [...]“
2. (Biol.) Unterart.
3. *Bevölkerungsgruppe mit bestimmten gemeinsamen biologischen Merkmalen [...]*“ (Duden 2015, S. 1421)

Die dritte Definition bezieht sich auf die Klassifizierung des Menschen in Rassen und ist entscheidend für das Verstehen der Definition von Rassismus. Weiters findet sich direkt darunter noch eine Anmerkung zum Gebrauch des Wortes:

„In der Biologie wird der Begriff der Rasse nicht mehr auf Menschen angewendet. Wenn auf entsprechende Unterschiede Bezug genommen werden muss, sollten deshalb Ausweichformen wie *Menschen anderer Hautfarbe* gewählt werden.“ (Duden 2015, S. 1421)

² Die in diesem Kapitel besprochenen Definitionen der Begriffe sind jene, auf die sich die Autorin bezieht, wenn diese Begriffe an anderen Stellen im Laufe der Arbeit verwendet werden.

Hierdurch wird klar, dass von der Verwendung des Begriffs auf den Menschen mittlerweile abgeraten wird, da sie biologisch nicht begründbar ist.

In dieser Arbeit beziehen sich sowohl der Begriff ‚Rasse‘, als auch der Begriff ‚Menschenrasse‘, wenn nicht anders angegeben, auf die Unterteilung des Menschen auf Basis natürlicher, äußerlicher Merkmale, wie zum Beispiel Hautfarbe, Haarfarbe, Gesichtsmarkmale oder Körperstatur und genetischer Verschiedenheit (Vgl. Kattmann 2004, S. 170)

Der Begriff des ‚Rassismus‘ lässt sich nur schwer in wenigen Sätzen zusammenzufassen, da es verschiedene Formen des Rassismus gibt und dieser Begriff im Alltag oftmals auch gleichbedeutend mit Ausländerfeindlichkeit und/oder Fremdenfeindlichkeit verwendet wird.

In pädagogischen Wörterbüchern und Lexika wird bei der Definition von ‚Rassismus‘ oft vorrangig auf historische Ereignisse, Nationalismus oder Diskriminierung unterschiedlichster Art verwiesen (Vgl. Tenorth 2007, S. 594 und Böhm 2005, S. 518-519). Der biologische Aspekt wird hierbei ausgespart. Der Duden definiert wie folgt:

1. *„(meist ideologischen Charakter tragende, zur Rechtfertigung von Rassendiskriminierung, Kolonialismus o. Ä. entwickelte) Lehre, Theorie, nach der Menschen bzw. Bevölkerungsgruppen mit bestimmten biologischen Merkmalen hinsichtlich ihrer kulturellen Leistungsfähigkeit anderen von Natur aus über- bzw. unterlegen sein sollen.*
2. *dem Rassismus [...] entsprechende Einstellung, Denk- und Handlungsweise gegenüber Menschen bzw. Bevölkerungsgruppen mit bestimmten biologischen Merkmalen [...]*“ (Duden 2015, S. 1422)

‚Rassismus‘ wird hier sowohl als Lehre und Theorie, als auch als Einstellung beschrieben, die sich auf biologische Grundlagen beruft. Je nach Betrachtungsebene, können verschiedene Arten des Rassismus unterschieden werden. Sie unterscheiden sich durch Beweggründe und Art der Praktizierung. Fokus der vorliegenden Arbeit ist der biologische Rassismus, der im *Lexikon der Biologie* folgendermaßen definiert wird:

„Form des Biologismus, bei der für genetisch bedingt gehaltene, tatsächliche oder nur angenommene Differenzen zwischen Menschen als Anlaß [sic!] zu sozialer Trennung und Zurücksetzung bzw. Bevorzugung von Menschengruppen benutzt werden.“ (Sauermost 2004, Bd. 11, S. 423)

Einen Sonderfall von Rassismus stellt der positive Rassismus dar. Hiermit ist das bewundernde oder lobende Hervorheben bestimmter Eigenschaften einer anderen Menschengruppe gemeint, die der/die BetrachterIn als jener Menschengruppe angeboren ansieht. Eine gern verwendete Redewendung hierfür wäre: „Es liegt ihnen einfach im Blut“.

1.2 Definitionen weiterer wichtiger Begriffe

Einige weitere Begriffe, die im Laufe der Arbeit verwendet werden, sollen an dieser Stelle definiert werden.

Biologismus

Im Duden wird ‚Biologismus‘ als *„einseitige u. ausschließliche Anwendung biologischer Gesichtspunkte auf andere Wissensgebiete“* (Duden 2015, S. 323) definiert. Auf Ebene des Rassismus ist hiermit zum Beispiel die Rechtfertigung rassistischer Diskriminierung aufgrund scheinbar wissenschaftlich fundierter Lehren wie der Rassenkunde gemeint.

Fremdenfeindlichkeit, Ausländerfeindlichkeit und Xenophobie

Fälschlicherweise werden diese drei Begriffe manchmal als Synonyme verwendet. Der Begriff der Fremdenfeindlichkeit ist jedoch grundsätzlich relativ allgemein gehalten und wird wie folgt definiert:

„Einstellungen und/oder Verhaltensweisen von Individuen bzw. Gruppen, die allem als fremd Wahrgenommenen (Menschen, Gruppen, Sprachen etc.) ablehnend gegenüberstehen.“ (Tenorth 2007, S. 261)

Der Begriff der ‚Ausländerfeindlichkeit‘ hingegen bezieht sich konkret auf die „feindliche Einstellung gegenüber im Inland lebenden Ausländern“ und kann daher als spezielle Form der Fremdenfeindlichkeit angesehen werden. Der Begriff der ‚Xenophobie‘ wird in der Alltagssprache weniger oft verwendet, bezieht sich aber ebenso wie der Begriff der ‚Fremdenfeindlichkeit‘ auf die Angst vor dem Fremden und wird im *Lexikon der Biologie* ausführlich diskutiert:

„i.w.S. allgemeine Bezeichnung für die Furcht vor dem – auch nicht personalen – Fremden, dessen Ablehnung oder gar Haßempfindungen ihm gegenüber [...]. In der Verhaltensbiologie wird der Begriff meist eingegrenzt im Sinne der Fremdenschau vor Personen oder Personengruppen, der nicht den Fremdenhaß [sic!] einschließt, dem eine tiefe Emotionalität zugrunde liegt [...]. Fremdenschau wird als universelle Eigenschaft des Menschen angenommen, da in stammesgeschichtlicher Zeit Menschen in relativ geschlossenen Kleinverbänden lebten [...] und Fremde nur als Feinde oder gelegentliche Besucher in Erscheinung traten. [...] Aufgrund der Einordnung von Menschen als zur Gruppe bzw. nicht zur Gruppe gehörend können sich Konflikte verschiedenen Ausmaßes, die Bevorzugung von Verwandten und Vertrauten oder Diskriminierung von Fremden bis zum Fremdenhaß [sic!] ergeben [...]. Die Neigung, Fremdgruppen abzuwerten, wurde kulturübergreifend gefunden, so daß [sic!] biologisch begründete Mechanismen angenommen werden können [...]. Die für den frühen Menschen, der in kleinen, geschlossenen Sozialverbänden lebte, durchaus existentielle Anpassung bedarf unter den Lebensbedingungen des heutigen Menschen einer in der Sozialisation

erlernten kognitiven Kontrolle, da sie ihre ursprünglich biologisch sinnvolle Basis verloren hat.“ (Sauermost 2004, Bd. 14, S. 416-417)

Hier wird nicht nur der Begriff der Xenophobie erklärt und definiert, es wird auch auf die biologischen Hintergründe eingegangen. Die Angst vor Fremden, die sich bis zum Hass weiterentwickeln kann, scheint folglich biologisch begründbar, ist aber trotzdem, in Bezug auf den rezenten *Homo sapiens*, nicht mehr rechtfertigbar, sondern kann vom Einzelnen durch reflektiertes Verhalten kontrolliert und als sinnlos erkannt werden.

Rassenkunde

„Unterdisziplin der Anthropologie, in der versucht wurde, die Art *Homo sapiens* (Mensch) vor allem anhand von morphologischen, serologischen und psychischen Merkmalen systematisch in Unterarten (Rassen) zu klassifizieren.“ (Sauermost 2004, Bd. 11, S. 423)

Rassentrennung

„[diskriminierende] Trennung der Menschen in einer Gesellschaft nach ihrer Rasse“ (Duden 2015, S. 1422)

Der Begriff der Rassentrennung ist vorrangig aus der Zeit des Nationalsozialismus, der Apartheidpolitik und der Jim-Crow-Gesetze bekannt. Er kann sich auf jegliche Bereiche des alltäglichen Lebens beziehen und meint, wie oben definiert, die Auftrennung der Gesellschaft.

2 Rassismus im Laufe der Geschichte

2.1 Wir und die Anderen – Von der Antike bis zur Neuzeit

Der Begriff ‚Rassismus‘ wird gerne assoziiert mit der Zeit des Nationalsozialismus, der Apartheidpolitik oder der Unterdrückung der *People of Colour*³ in den Vereinigten Staaten Amerikas und ist heutzutage leider auch noch allgegenwärtig. Oft wird aber außer Acht gelassen, dass sich rassistische bzw. fremdenfeindliche Tendenzen schon weitaus früher in der Geschichte des modernen Menschen feststellen ließen. Hiermit ist jedoch auch nicht die Zeit des Kolonialismus oder mittelalterlichen Antisemitismus gemeint, sondern die griechische Antike. Bereits bei Hippokrates, Herodot und Aristoteles findet sich der Hinweis darauf, dass Griechen der Ansicht waren, sich von Barbaren, wie Nicht-Griechen bezeichnet wurden, zu unterscheiden und überlegen zu sein (Vgl. Arndt 2015, S. 36).

Schon im 5. und 4. Jahrhundert v. Chr. finden sich in den Schriften vieler griechischer Autoren Beschreibungen und Vergleiche von Menschen, die darauf abzielen, naturgegebene Unterschiede zwischen den Bewohnern verschiedener Länder und Kontinente aufzuzeigen und als Rechtfertigung für die Inanspruchnahme neuer Gebiete durch die Griechen und die Versklavung von Nicht-Griechen zu verwenden. Im Sinne der Klimatheorie ging man davon aus, dass sich Menschen von Natur aus in ihrer Persönlichkeit und Leistungsfähigkeit unterscheiden – je nachdem woher sie stammen und welche klimatischen und geografischen Bedingungen mit dieser Region in Verbindung stehen. Aristoteles, beispielsweise, ging davon aus, dass Menschen in Regionen extremer Klimata sich durch rohes Verhalten auszeichnen und „war als Lehrer Alexanders des Großen bestrebt, dessen Eroberungszüge sowie die griechische Ausgrenzungspraxis gegenüber den ‚Anderen‘ philosophisch und *politikberatend* zu unterlegen“ (Arndt 2015, S. 36). Weiters verdankt Äthiopien seinen Namen der damaligen Auffassung der Griechen, dass die gekräuselten Haare und die dunkle Haut der subsaharischen Afrikaner von der Sonne verbrannt wor-

³ Der Begriff ‚Person/People of Colour‘ wird an dieser Stelle nicht verwendet, weil es sich um den bevorzugten Terminus der Autorin handelt, sondern weil er bereits seit der Kolonialzeit und später auch von Martin Luther King jr. verwendet wurde und auch gegenwärtig in den Sozialwissenschaften noch Verwendung findet.

den waren⁴ (Vgl. Arndt 2015, S. 39). Auch die Assoziation der Farbe Schwarz mit dem Bösen geht auf die Antike zurück und wurde in der Folge auch schon damals auf die Hautfarbe übertragen.

Es zeigt sich also, dass Rassismus und Fremdenfeindlichkeit keine Phänomene sind, die sich erst durch die Eroberungszüge der Neuzeit in der Gesellschaft verbreiteten, sondern, dass bereits in der Antike auf ähnliche Weise argumentiert wurde, wie viele Jahrhunderte später auch noch. Es darf aber auch nicht vergessen werden, dass Rassismus nichts rein Europäisches bzw. Westliches ist. So ist zum Beispiel aus Schriften des 1. Jahrtausend v. Chr. bekannt, dass Chinesen sich Nicht-Chinesen gegenüber als überlegen empfanden. Selbst innerhalb Chinas schienen Südchinesen von Nordchinesen als Barbaren bezeichnet worden zu sein (Vgl. Diamond 2012, S. 410).

2.2 Kolonialismus, Versklavung und Missionierung – Die Neuzeit

Nicht ohne Grund werden aber erst die Ausmaße, die der Rassismus ab 1492 angenommen hat, in den Geschichtsbüchern weitaus mehr betont. Die Beurteilung, Kategorisierung und Unterdrückung anders aussehender Menschen, durch Europäer ab der Neuzeit, hat nicht nur die damalige Gesellschaft geprägt, sondern wirkt bis in die Gegenwart fort. Die wirkliche Einteilung des Menschen in verschiedene Menschenrassen ist zwar noch nicht im 15. Jahrhundert zu suchen, sondern erst im 18., aber man trifft auch zuvor schon auf den gleichen Überlegenheitsgedanken, der Eroberungszüge und Versklavung zu erklären versucht.

Anders als in der Antike, wird nun aber auch noch unter dem Deckmantel der Missionierung gehandelt und vorgegeben, dass die Bekehrung zur christlichen Religion und die damit verbundene Besetzung fremder Gebiete der Rettung ansonsten verlorener Seelen diene. Die Kooperation mit der Kirche verschaffte den Konquistadoren dadurch mehr Macht und Unterstützung und die eigentliche Absicht – die Inanspruchnahme neuer Länder und das Ausbeuten der Menschen und Rohstoffe – konnte besser kaschiert werden. Generell wurde in dieser Zeit der Glaube stark mit der Biologie eines Menschen in Verbindung gebracht, da in Spanien die Bekleidung bestimmter Ämter von der ‚limpieza de sangre‘, also der Reinheit des Blutes eines Menschen, abhängig gemacht wurde. Unrein

⁴ *aethio* = griech. ‚ich brenne‘ und *ops* = griech. ‚Gesicht‘ (Vgl. Arndt 2015, S. 39)

war in diesem Zusammenhang das Blut von Menschen mit jüdischen oder muslimischen Vorfahren. Auch in der Neuen Welt⁵ war Reinblütigkeit sehr entscheidend. Dort hingegen waren allgemein alle, die nicht direkt von Spaniern abstammten, von öffentlichen Ämtern ausgeschlossen (Vgl. Terkessidis 1998, S. 85). Durch die Missionierung christlicher Mönche und Pfarrer vor Ort, sollte zwar die Seele gerettet werden, als minderwertig wurden die dort einheimischen Menschen und die deportierten, versklavten Afrikaner von den Europäern aber trotzdem angesehen.

Darüber hinaus, wurden auch damals schon verschiedene Menschengruppen nach ihrem Wert unterschieden. So ist Bartolomé de las Casas beispielsweise berühmt dafür, sich für die einheimische Bevölkerung der Neuen Welt eingesetzt zu haben⁶, dafür hieß er es aber gut, Bewohner subsaharischer Länder zu deportieren und verstärkt als Arbeitskräfte einzusetzen, da diese von Natur aus robuster und daher besser geeignet seien (Vgl. Terkessidis 1998, S. 85-86).

2.3 Die Auslegung der Bibel

Der Überlegenheitsgedanke gerade Afrikanern gegenüber, geht auch auf die Auslegung einiger Stellen des Alten Testaments zurück und hielt sich – nicht nur in der Neuen Welt, sondern auch in den calvinistisch geprägten Vereinigten Staaten – über Jahrhunderte. Ham, der jüngste Sohn Noahs, sah seinen Vater betrunken und nackt und anders als seine Brüder Sem und Japhet bedeckte er ihn nicht, sondern erzählte den anderen davon. Noah verfluchte daraufhin ihn und seinen Sohn Kanaan dazu, Hams Brüdern und deren Nachfahren auf ewig dienen zu müssen. Da Sem und Japhet als Stammväter vieler europäischer Völker und der des Nahen Ostens gelten und Ham hingegen als Stammvater vieler afrikanischer Völker gilt, wurde diese Bibelstelle als perfekte Erklärung für die Minderwertigkeit und Unterdrückung afrikanischer Menschen angesehen. Weiters wird in der Bibel zwar nicht von Hautfarben gesprochen, lange Zeit ging man aber davon aus, dass der Name Ham dunkel oder heiß bedeute (Vgl. Arndt 2015, S. 41-42). Laut Golden-

⁵ Schon der Begriff ‚Neue Welt‘ an und für sich ist stark vom Überlegenheitsgedanken der Europäer geprägt – genauso wie der Begriff ‚Entdeckungsfahrten‘. Drücken sie doch immerhin aus, dass dieser Kontinent jetzt erst als entdeckt und als Teil der Geschichte gilt – unabhängig davon, dass auch dort schon seit Tausenden von Jahren Menschen in Hochkulturen und komplexen Gesellschaften gelebt hatten.

⁶ Sein angebliches Verteidigen der Indianer ist aber mit Vorsicht zu genießen, da auch er die Kultur der einheimischen Bevölkerung nicht respektierte und diese Menschen im Allgemeinen als unfertig ansah.

berg (2003) ist die Etymologie des Wortes aber ungeklärt und es kann aus dem Namen nicht direkt auf dunkle Hautfarbe geschlossen werden.

Über mehrere Jahrhunderte wurde es nun als die Aufgabe und gleichzeitig ‚Bürde des weißen Mannes‘ bezeichnet, dunkelhäutige Menschen zu vollwertigen Menschen zu erziehen. Dass dies freilich nur der Machtvergrößerung und den wirtschaftlichen Absichten der europäischen und nach Amerika ausgewanderten Bevölkerung diene, wurde natürlich offiziell nicht zugegeben.

2.4 Erste Einteilungen in Menschenrassen – Das 17. und 18. Jahrhundert

In die Zeit des Kolonialismus fallen nun auch die ersten Bestrebungen Menschen in Rassen einzuteilen. Erstmals verwendete wohl François Bernier 1684 diesen Begriff um die Menschheit systematisch einzuteilen (Vgl. Arndt 2015, S. 59 und Terkessidis 1998, S. 89). Die wohl bekannteste der ersten, systematischen Einteilungen des *Homo sapiens* ist aber sicherlich die von Carl von Linné. In seiner *Systema Naturae* von 1735 – und auch in den überarbeiteten Ausgaben – klassifizierte er nicht nur Tiere, Pflanzen und Mineralien, sondern auch den Menschen und gab ihm den wissenschaftlichen Namen *Homo sapiens*. Er ordnete den Menschen dem Tierreich zu und er sprach weiters von verschiedenen Gruppen: *Homo europaeus*, *Homo americanus*, *Homo asiaticus* und *Homo afer*, wobei *Homo europaeus* den anderen drei eindeutig überlegen sei. Er bediente sich bei seiner Einteilung der aus der Antike bekannten Körpersäftelehre und ordnete den vier Menschenrassen dadurch nicht nur Erdteile und Hautfarben, sondern auch Körpersäfte und Charaktereigenschaften zu. (Vgl. Linné 1758, S. 20-22)

Auf die Hierarchisierung Linnés beriefen sich viele bekannte Denker, wie zum Beispiel David Hume, Jean Jaques Rousseau oder Immanuel Kant. Das Beschäftigen mit Menschenrassen und ihren Unterschieden wurde immer beliebter und man war sich bereits von Anfang an nicht dahingehend einig, in wie viele Menschenrassen der Mensch nun einzuteilen sei, wenngleich auch sehr viele, so wie Linné, von vier Rassen ausgingen (Vgl. Arndt 2015, S. 59). Bezeichnend für das 18. Jahrhundert ist auch die Uneinigkeit darüber, wie man sich die Ursache für die derart unterschiedlichen Menschenrassen erklären sollte. Monogenismus, also die grundsätzliche und ursprüngliche Einheit, aufgrund der göttlichen Schöpfung, stand hier dem Polygenismus gegenüber. Polygeniker hingegen legten

die biblische Schöpfung allegorisch aus und erklärten sich die Unterschiede aufgrund verschiedener Ursprünge (Vgl. Gould 1988, S. 35).

Beschäftigt man sich nun mit den Inhalten der Texte, die wir vielen prägenden Persönlichkeiten verdanken, wird schnell klar, dass die Ideen der Aufklärung bei Weitem nicht alle Menschen mit einschlossen. Bei Kant, den viele als die Philosophie revolutionierenden Vordenker sehen, finden sich beispielsweise Ausführungen darüber, dass sich Menschenrassen nicht nur hinsichtlich ihrer Körpergerüche, Empfindlichkeit der Haut und Eigenschaften des Blutes, sondern auch hinsichtlich ihrer mentalen Fähigkeiten unterscheiden, dass weiße Menschen den Nicht-Weißen klar überlegen seien und, dass das Verschwinden dieser keinen Verlust für den Rest der Welt darstellen würde. Auch die angebliche Geschichtslosigkeit und daher Wertlosigkeit afrikanischer Menschen laut Georg Friedrich Hegel spricht für sich (Vgl. Arndt 2015, S. 62-63). Weiters schaffte es John Locke in seinen Abhandlungen, die Versklavung dunkelhäutiger Menschen zu legitimieren, indem er ihnen schlichtweg die Vernunft absprach (Vgl. Terkessidis 1998, S. 90-91).

Die extreme Subjektivität jeglicher Beurteilung und Hierarchisierung verschiedener Menschengruppen zeigt sich jedoch nicht nur bei der kritischen Auseinandersetzung mit philosophischen Texten der Aufklärung, sondern auch in den Texten damaliger Biologen. So versuchte Charles White 1799 in seiner Abhandlung *Ein Bericht über die lineare Stufenfolge vom Menschen zu den verschiedenen Tieren und Pflanzen* darzulegen, inwiefern Schwarze den Weißen unterlegen seien, indem er fein säuberlich die Körper von Tieren, Schwarzen und Weißen verglich. Zweifelsohne scheiterte er aber kläglich, da er zwar positive Merkmale feststellen konnte, die bei hellhäutigeren ausgeprägter seien als bei dunkelhäutigeren Menschen oder bei Menschenaffen, er musste aber auch zugeben, dass es positive Merkmale gebe, die bei dunkelhäutigeren ausgeprägter seien als bei hellhäutigeren Menschen. Um die Richtigkeit seiner Hierarchisierung schließlich aber doch unter Beweis zu stellen, rettete er sich mit dem Argument, dass die positiven Merkmale der Schwarzen bei Tieren noch viel ausgeprägter seien, was die lineare Abfolge schlussendlich doch wieder rechtfertigen sollte. Im Großen und Ganzen war es ihm aber nicht möglich, eine logische Erklärung für die angebliche Hierarchie zu liefern und er

versuchte seine Leserschaft zu überzeugen, indem er die Großartigkeit des typisch europäischen Körpers bejubelte (Vgl. Gould 1995, S. 222-228).

2.5 Anthropometrie und Rassenkunde – Das 19. Jahrhundert

Spätestens ab der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kam es nun zu einem regelrechten Aufblühen der Rassenkunde. Bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts nahmen das Vermessen, Beurteilen und Kategorisieren des Menschen bekannterweise verheerende Ausmaße an. Die damals biologistisch geprägte Anthropometrie und insbesondere die Kranimetrie, wie bei Paul Broca, waren hierfür genauso bedeutend, wie der Sozialdarwinismus. Die falsche Interpretation der Erkenntnisse Darwins wurde dafür missbraucht, das Überleben der überlegenen, weißen Rasse und gleichzeitige Untergehen der minderwertigen Menschenrassen als ‚Ziel‘ der Evolution bzw. als beobachtbares Beispiel natürlicher Selektion und ‚survival of the fittest‘ darzustellen (Vgl. Terkessidis 1998, S. 95 und Arndt 2015, S. 65). Auch die Körpervermessungen basieren, wie alle Theorien und Forschungen in dieser Hinsicht zuvor, auf der stark subjektiv geprägten Vorgehensweise der Wissenschaftler und man könnte hier durchaus von einem Paradebeispiel des Pygmalioneffekts sprechen: Man war so fest von der Minderwertigkeit bestimmter Menschengruppen überzeugt, dass bei den Messungen durch beabsichtigte oder unbeabsichtigte Messfehler schließlich, zum Beispiel, auch ihr Gehirnvolumen geringer war als das weißer Menschen. Auch wenn die Forschung heutzutage genauso wenig stets objektiv, unvoreingenommen und auch nicht durchgehend kulturunabhängig ist, so darf trotzdem nicht außer Acht gelassen werden, dass es hier um die legitimierte Benachteiligung und Geringschätzung ganzer Kulturen, ja sogar ganzer Kontinente, ging.

Als bedeutende Vorbilder für die intensiv gelebte Rassenlehre zur Zeit des Nationalsozialismus sollen an dieser Stelle auch noch kurz Arthur de Gobineau, Houston Stewart Chamberlain und Francis Galton erwähnt werden. Die Grundaussagen ihrer Lehren, neben denen weiterer Menschenrassenforscher, waren zwar nicht vollkommen deckungsgleich, dienten aber in jedem Fall den Nationalsozialisten als ideale Basis, um ihre Ansichten wissenschaftlich rechtfertigen zu können. Francis Galton beispielsweise, der dafür bekannt war jeden Aspekt des Lebens peinlichst genau zu vermessen, zu dokumentieren und statistisch auszuwerten, musste zu seinem großen Bedauern feststellen, dass der

Homo sapiens durch seinen Fortschritt an einem Punkt angelangt war, an dem die natürliche Selektion nicht mehr ausreichend wirken könne und sich die unteren Schichten der Gesellschaft viel zu schnell vermehren würden. Er fürchtete ein Überhandnehmen minderwertigerer Menschen und entwickelte auf Basis dieser Erkenntnisse die Eugenik, die dazu dienen sollte, ein Fortbestehen des überlegeneren Teils der Gesellschaft zu sichern. Bevor aber die Nationalsozialisten seine Lehre für sich entdecken sollten, wurde er zuvor schon in den Vereinigten Staaten gefeiert und von dortigen Forschern als Ausgangspunkt für ihre Theorien genommen.

Arthur de Gobineau und Houston Stewart Chamberlain zeichneten sich vor allem durch ihre Lobpreisung der arischen Rasse als Zukunft der Menschheit aus, weshalb unbedingt gegen die Vermischung der Menschenrassen angekämpft werden müsse (Vgl. Arndt 2015, S. 66-67).

2.6 Veraltete Überzeugungen im Kampf gegen neue Erkenntnisse – Das 20. Jahrhundert

Leider ist das 20. Jahrhundert hinsichtlich der Rassenthematik aber nicht ausschließlich für die Auswirkungen des Nationalsozialismus bekannt, sondern vor allem auch für die Apartheidpolitik Südafrikas nach dem Zweiten Weltkrieg, sowie die Jim-Crow-Gesetze in den Vereinigten Staaten. Wenn dies auch nicht die einzigen Fälle groß angelegter Rassendiskriminierung sind, so sind es doch die prominentesten und sollen hier nur stellvertretend für alle benachteiligenden Maßnahmen erwähnt werden.

Insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg wurde zwar weltweit versucht, den Rassebegriff aus Politik, Wissenschaft und Alltag zu eliminieren, es ist aber allgemein bekannt, dass dies nur bedingt funktioniert hat. Dies ist teilweise sicher auch darauf zurückzuführen, dass der handfeste, wissenschaftliche Beweis für die Nicht-Existenz von Menschenrassen noch lange Zeit gefehlt hat und es auch noch keine ausreichend überzeugenden Studien darüber gab, dass zwischen Hautfarbe und/oder Herkunft und Intelligenz und Persönlichkeit kein naturgegebener Zusammenhang besteht. Ganz im Gegenteil: noch im Jahre 1962, also zwei Jahre vor dem *Civil Rights Act*, postulierte beispielsweise Carleton Coon in seinem Buch *Origin of Races*, dass sich die fünf Hauptrassen der Menschen schon bereits zur Zeit des *Homo erectus* aufgespalten hätten (Vgl. Gould 1995, S. 155).

Bezeichnend für das 20. Jahrhundert sind auch die Versuche, durch Intelligenztests die Ungleichheit verschiedener Menschengruppen zu beweisen. Die Armeeintelligenztests nach Robert M. Yerkes sind hierfür ein gutes Exempel. Obwohl die, auf die untersuchten Probanden wirkenden, Umwelteinflüsse viel zu sehr außer Acht gelassen wurden und Yerkes selbst Zweifel an der Validität der Ergebnisse hatte, meinte er doch, gezeigt zu haben, dass europäische Einwanderer sich je nach Herkunftsland in ihrer Intelligenz unterscheiden und den weißen US-Amerikanern unterlegen seien und, dass der „Neger [sic!] [...] am unteren Ende der Skala“ stehe (Gould 1988, S. 217).

Im Laufe des vorherigen Jahrhunderts ebten die Rassenkunde und die Versuche, die Existenz der Menschenrassen zu beweisen, zugegebenermaßen allmählich ab, verschwanden aber trotz alledem nicht zur Gänze. Zwar entzog das ‚Statement on Race‘, das 1995 nach der, in Stadtschlaining abgehaltenen, UNESCO-Konferenz veröffentlicht wurde, dem Rassebegriff ein für alle Mal jede Gültigkeit⁷. Wissenschaftler wie John Philippe Rushton konnten aber nicht davon abgehalten werden, weiterhin ihre Ideen zu vertreten, zu ‚beweisen‘ und den Menschen als richtig zu verkaufen. In seiner, in der ungekürzten Version, mehrere Hundert Seiten umfassenden Abhandlung *Race, Evolution & Behaviour* (1995), erklärt er, dass er im Laufe der Jahre durch objektive Forschung den Beweis für die Ungleichheit der Menschenrassen geliefert habe, dass es ihm wichtig gewesen wäre, jegliche Messfehler zu vermeiden und sich nicht von Umwelteinflüssen täuschen zu lassen und, dass es an der Zeit wäre, die Unterschiede zwischen Weißen und Schwarzen endgültig als Tatsache anzuerkennen⁸. Die quasi gleichzeitige Veröffentlichung seines Werkes und des ‚Statements on Race‘ spiegelte schon damals wider, wie es um die Meinung einer nicht ignorierbaren Zahl von Menschen noch zwei Jahrzehnte später stehen sollte: Die deutsche Übersetzung der ungekürzten Version von *Race, Evolution & Behaviour* ist weiterhin beispielsweise auf amazon.de erhältlich und wird dort von mehreren durchaus wortgewandten LeserInnen in ausführlichen Rezensionen hochgelobt.⁹

⁷ Eine genauere Ausführung zu diesem Aspekt findet sich in Kapitel 3.

⁸ Für die Recherche dieser Arbeit wurde eine Kurzfassung des Werkes von 1999 verwendet.

⁹ Natürlich finden sich aber auch einige sehr kritische Stimmen unter den Rezensionen.

3 Derzeitiger Stand der Wissenschaft

Wie bereits gegen Ende des vorherigen Kapitels erwähnt, gilt der Rassebegriff seit Mitte der Neunzigerjahre als obsolet. Im Gegensatz zu den Jahrzehnten davor, wo ‚nur‘ davon abgeraten wurde, ihn zu verwenden, kamen zu den ethischen Beweggründen nun auch naturwissenschaftlich begründete Tatsachen hinzu.

3.1 Die Nicht-Existenz von Menschenrassen

Seit der Genetiker Luca Cavalli-Sforza 1994 in *Verschieden und doch gleich* gezeigt hat, dass der klassischen Einteilung des Menschen in Menschenrassen die naturwissenschaftliche Grundlage fehlt, war es noch keinem Forscher möglich, das Gegenteil zu beweisen. *Homo sapiens* in Gruppen zu unterteilen, kann lediglich auf Basis einzelner Merkmale erfolgen und ergibt, je nach untersuchtem Merkmal, völlig andere Gruppenkonstellationen. Alleine die rein phänotypische Diversität der Menschheit konfrontiert uns mit einer unüberschaubaren Anzahl an Merkmalskombinationen und Merkmalsausprägungen. Dies führt weiters zu derart fließenden Übergängen zwischen den ehemals postulierten Menschenrassen bzw. Großgruppen¹⁰, dass es keinen Sinn macht, sich an eine Unterteilung des *Homo sapiens* heranzutasten, wie dies z.B. bei Knußmann (1996) – ein Lehrbuch der Anthropologie, das noch in vielen Universitätsbibliotheken vorhanden ist – unter Ersetzen des Rassebegriffs, durch die Einteilung in geografische Gruppen, noch versucht wird. Es kann lediglich über die Ausprägung bestimmter Merkmale, ihrer weltweiten Verbreitung und deren Ursachen gesprochen werden.

Hinzu kommt aber auch noch die Tatsache, dass populations- und molekulargenetischen Forschungen zufolge die Menschheit auch rein genotypisch nicht in Menschenrassen oder Großgruppen einteilbar ist. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass genetische Unterschiede innerhalb von Populationen tendenziell größer sind, als zwischen zwei verschiedenen Populationen. Die Menschheit stimmt in circa 75% aller Gene überein und auch circa 80 bis 90% der genetischen Unterschiede des verbleibenden Viertels sind bereits innerhalb einer Population zu suchen. Die Wanderschübe des *Homo sapiens*

¹⁰ Manche Wissenschaftler und Autoren teilen den Menschen in Großgruppen ein – meist zwischen drei und fünf – um nicht auf den Rassebegriff zurückgreifen zu müssen und trotzdem eine gewisse Klassifizierung – wenn auch mit unscharfen Grenzen – in die Diversität des Menschen zu bringen.

sind zwar genetisch grob ablesbar, woraus sich ergibt, dass sich Nicht-Afrikaner genetisch tendenziell mehr von Afrikanern als von anderen Nicht-Afrikanern unterscheiden. Hierbei muss aber beachtet werden, dass auch innerhalb Afrikas noch eine große genetische Vielfalt besteht. Dies ist darauf zurückführbar, dass das Auswandern von Menschengruppen aus Afrika („Out-of-Africa-Hypothese“) als ‚Flaschenhalseffekt‘ bezeichnet werden kann und daher ein gewisser Teil der genetischen Diversität verloren ging, aus dem sich schlussendlich dennoch eine unfassbar große Vielfalt an Phänotypen – aufgrund unterschiedlicher Anpassungen an die Umwelt – entwickelt hat. Darüber hinaus muss man sich auch vor Augen führen, wie es sich in diesem Zusammenhang mit unseren nächsten Verwandten, den Schimpansen verhält. Obwohl sie phänotypisch weit weniger divers sind als wir Menschen, ist ihre genetische Diversität um ein Vielfaches höher. (Vgl. Cavalli-Sforza 1994, Kattmann 2004 und Wilfing 2006)

Bereits 1995 stellten diese Erkenntnisse einen wichtigen Inhalt der am Austrian Study Center for Peace and Conflict Resolution in Stadtschlaining abgehaltenen Konferenz dar, an der Naturwissenschaftler aus aller Welt teilnahmen und die vom österreichischen Wissenschaftsministerium, dem Institut für Humanbiologie der Universität Wien und der UNESCO organisiert wurde. Das im Zuge dieser Konferenz verabschiedete ‚Statement on Race‘ bespricht intensiv, warum der Rassebegriff für den Menschen nicht mehr zu verwenden ist, wobei eben nicht nur Begründungen betreffend den Kampf gegen rassistische Diskriminierung angeführt werden, sondern auch die damals neuen Erkenntnisse der Wissenschaft. (Vgl. Declaration of Schlaining 1995 und Wilfing 2006)

3.2 Die Menschliche Vielfalt und ihre Ursachen

Dass sich im Laufe der Geschichte des *Homo sapiens* weltweit die unterschiedlichsten Phänotypen entwickelt haben, ist nichts, was geleugnet werden muss. Verschiedene Hautfarben, Haarformen, Haarfarben, Augenfarben, Staturen, Gesichtszüge etc., stellen Anpassungen an die Umwelt dar und hatten bzw. haben ihren Sinn. Menschen migrieren zwar nach wie vor, tun dies aber heute mit einer Geschwindigkeit, durch die eine biologische Anpassung, wie während der Jahrtausende andauernden Eroberung neuer Kontinente, heute unmöglich ist bzw. nicht direkt von uns beobachtet werden kann – abgese-

hen von gebräunter Haut, die vielen im Sommer direkt beweist, dass Melaninproduktion und Sonneneinstrahlung in direktem Zusammenhang stehen.

Das in Bezug auf Rassismus immer schon bedeutendste Merkmal war und ist die Hautfarbe. Sie stellt einen Schutz vor zu viel UV-Strahlung dar, weshalb dunklere Haut – geografisch gesehen – dort von Vorteil ist, wo regelmäßig mit starker Sonneneinstrahlung zu rechnen ist und die Menschen auch keinen Schutz in dichten Wäldern suchen können. Andererseits ist Sonnenlicht für die Produktion des lebenswichtigen Vitamin D notwendig, weshalb, je nach Lebensort, eine Tönung der Haut wichtig ist, die die Haut sowohl vor Zellschädigungen durch UV-Strahlen bewahrt, als auch ausreichend Licht durchlässt, um die Vitamin-D-Produktion zu sichern (Vgl. López et al. 2014). Da *Homo sapiens*, der Out-of-Africa-Hypothese zufolge, von Afrika ausgehend die Welt erobert hat, kann davon ausgegangen werden, dass helle Haut, helle Haare und grüne oder blaue Augen Adaptationen an Gebiete mit weniger Sonnenlicht darstellen und die Menschen ursprünglich alle sehr dunkle Haut, Haare und auch Augen hatten. Auch individuell gesehen lassen sich Unterschiede feststellen: die Haut aller Menschen weltweit ist an den Körperstellen dunkler, die vermehrt der Sonne ausgesetzt sind, weshalb die Stirn beispielsweise mehr Pigmente aufweist als die Arminnenseiten und weshalb Hautfarben, wenn, dann anhand gleicher Körperteile, verglichen werden müssen (Vgl. Xiao et al. 2016).

Das Melanin in Haaren, Haut und Aderhaut ist das hauptverantwortliche Pigment für die Färbung dieser Körperteile und wird in den Melanozyten der Haut gebildet. Man unterscheidet schwarzbraunes Eumelanin und rotgelbes Phäomelanin. Je nach Menge und Mischverhältnis dieser beiden Pigmente ergeben sich andere Farben für Haut, Haare und Augen. Die genetische Grundlage für die Hautfarbe eines Menschen und der Prozess der Pigmentation an sich, sind sehr komplex und noch nicht zur Gänze erforscht. Man weiß aber bereits von Genen wie OCA2, SLC45A2, SLC24A5 oder MC1R, dass sie am Prozess beteiligt sind. (Vgl. Barsh 2003, López 2014 und Silvo de Cerqueira 2014)

Auch viele andere Merkmale sind in Abhängigkeit von Umweltbedingungen der dort lebenden Individuen entstanden. Oberflächen/Volumen-Verhältnis des Körpers, Unterhautfettgewebe, Lungenvolumen, Transpiration etc. eines Menschen stehen mit bestimmten geografischen Regionen in Zusammenhang. Hierbei muss aber auch beachtet werden, dass für die phänotypische Ausprägung eines Merkmals nicht nur der Genotyp

verantwortlich ist, sondern auch die Umwelt und die Interaktion zwischen Genen und eben dieser. (Vgl. Gruppe 2012, S. 199-219)

Weiters ist es gerade in den letzten Jahrhunderten zu derart häufigen und großräumig angelegten Migrationen des *Homo sapiens* gekommen, dass das natürliche Aussehen eines Menschen weit nicht mehr die Aussagekraft hat, die es vor Zehntausenden von Jahren noch hatte.

3.3 Die Geschichte menschlicher Kulturen und Gesellschaften

Offen ist nun noch die Frage, wie sich rassistisches Gedankengut entkräften lässt, das die Höher- oder Minderwertigkeit bestimmter Menschengruppen zu erklären versucht. Intelligenz und Persönlichkeit sind keine Merkmale, die in direktem Zusammenhang mit dem Aussehen eines Menschen stehen. Es wird aber oft davon gesprochen, dass bestimmte Regionen der Erde und dort entstandene Kulturen als überlegen, fortschrittlicherer, zivilerter und daher besser angesehen werden können, was von Rassisten als Argument für die Überlegenheit bestimmter Menschen verwendet wird.

Mit diesem hochkomplexen Thema beschäftigte sich der Biologe Jared Diamond für sein Buch *Arm und Reich* (2012) und schaffte es, ausführliche, aber einleuchtende Antworten zu liefern. Grund für die derart unterschiedlichen Entwicklungen der Gesellschaften und Kulturen im Laufe der Menschheitsgeschichte sind die Ausgangsbedingungen, mit denen die Menschen auf den verschiedenen Kontinenten zu kämpfen hatten.

Das Vorhandensein bestimmter Tiere und Pflanzen, die sich zur Domestikation, Züchtung und Nutzung eigneten oder eben nicht und die unterschiedlichen klimatischen und geografischen Bedingungen, waren die Hauptfaktoren für die schnellere oder langsamere Weiterentwicklung¹¹ der Gesellschaften weltweit.

Das Domestizieren von Tierarten, beispielsweise, ist an eine Reihe von Bedingungen geknüpft, die eine Tierart erfüllen muss, um hierfür in Frage zu kommen. Die Ernährung des Tieres spielt zum Beispiel eine Rolle, da herbivore und omnivore Tiere viel kostengünsti-

¹¹ Weiterentwicklung soll hier nicht als Synonym für Verbesserung oder Fortschritt gesehen werden, sondern als nicht-wertende Beschreibung der Veränderung der sozialen Organisation und Lebensumstände, da die subjektive Darstellung von Jäger-und-Sammler Kulturen als rückständig und von gegenwärtigen, westlichen Kulturen als fortschrittlich, nicht der Überzeugung der Autorin entspricht.

ger und einfacher zu ernähren sind als carnivore. Auch das Gemüt des Tieres steht hiermit in Verbindung, da herbivore Tiere tendenziell friedlicher sind. Weiters sollte ein Tier nicht zur panikartigen Flucht neigen oder ein stark unberechenbares Naturell haben. Schnelles Wachstum ist auch von großem Vorteil und das Tier sollte sich ohne Probleme in Gefangenschaft fortpflanzen können. Territorialverhalten hingegen ist ein Ausschlusskriterium, da es schwer mit der Haltung vieler Tiere vereinbar ist (Vgl. Diamond 2012, S. 199-207). Berücksichtigt man all diese Kriterien, wird klar, warum in Eurasien 13 Landsäugetierarten domestiziert wurden, in Amerika nur eine und in Afrika und Australien gar keine (Vgl. Diamond 2012, S. 190).

Auch bei den nutzbaren und rentablen Pflanzen hatten die Menschen in Eurasien weit mehr Glück als auf anderen Kontinenten. Bei Pflanzen ist sowohl die Größe, als auch der Nährwert der Früchte oder der ganzen Pflanze entscheidend. Auch das Klima ist hier ein entscheidender Faktor. Gemäßigte Klimazonen eignen sich viel besser für den Anbau von Pflanzen und für die Lagerung von Lebensmitteln. Darüber hinaus, waren Menschen in Regionen, in denen eine Reihe von Pflanzen aus Familien wie den Poaceae und Fabaceae natürlich vorkamen und bestens gediehen, im Vorteil.

Die Weiterentwicklung von Gesellschaften geht einher mit dem Umstieg von der Lebensweise als Jäger und Sammler zur Lebensweise als Ackerbauer und Viehzüchter. Das Produzieren von Lebensmitteln im Überschuss ermöglicht das Miteinern von Menschen, die selbst zu wenig oder nichts produzieren, erlaubt es, Berufe auszuüben, die nicht von der Lebensmittelproduktion abhängig sind und verlangt wiederum eine strukturierte Gesellschaft, in der mit der Zeit auch eine Schriftkultur entstehen kann und muss, um den Handel mit Gütern im Überblick behalten zu können.

In Bezug auf die Geografie spielen Gebirge und Flüsse eine große Rolle. Die Hochkulturen Ägyptens und Mesopotamiens sind unter anderem den dortigen Flüssen zu verdanken. Gebirge hingegen erschweren die Ausbreitung von Populationen. In Europa hat dies zu konkurrierenden Reichen und verschiedenen Kulturen geführt, was die Weiterentwicklung politischer Systeme und unterschiedlicher Sprachen begünstigte. Auch die Hauptachsen der Kontinente sind ein wichtiges Kriterium. Amerika und Afrika zeigen eine größere Nord-Süd- als West-Ost-Ausdehnung. Letztere, die wir eben in Eurasien vorfinden, bedeutet für sich ausbreitende Populationen, dass sie sich nicht ständig auf neue klimati-

sche Bedingungen und sich drastisch ändernde Vegetationen einstellen müssen. Auch das Verbreiten von domestizierten Pflanzen und Tieren wird dadurch besonders erschwert. (Vgl. Diamond 2012, S. 208-228)

An dieser Stelle wurden nur einige der wichtigsten Zusammenhänge des Geodeterminismus kurz dargestellt, um zu zeigen, wie umweltabhängig die Entwicklung der Gesellschaften weltweit war. Der Sachverhalt ist klarerweise komplexer als hier erklärt – der Grundgedanke ist aber in jedem Fall der gleiche: Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Austausch menschlicher Populationen weltweit vor circa 15.000 Jahren dazu geführt hätte, dass sich die Kulturen weitestgehend an denselben Orten, auf dieselbe Art und Weise und mit gleicher Geschwindigkeit entwickelt hätten.

4 Fachdidaktische Verortung und Analyse

Dieses Kapitel widmet sich einer kurzen Analyse über die gegenwärtige Verortung des Themenkomplexes Rassismus in Österreichs Lehrplänen und der Darstellung bestimmter Themen in deutschsprachigen Schulbüchern. Weiters wird am Ende noch kurz die Rolle der lebensweltlichen Vorstellungen von LernerInnen angesprochen.

4.1 Lehrpläne

Zu Beginn soll dargestellt werden, inwiefern Aspekte, die der Rassismusprävention förderlich sind, in den Lehrplänen österreichischer Schulen verankert sind. Verglichen wurden hierfür die aktuellen Lehrpläne der Unter- und Oberstufe der Allgemeinbildenden höheren Schulen, der Handelsakademien, der Handelsschulen, der Höheren Lehranstalten für Wirtschaftliche Berufe, der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik¹², der Bildungsanstalten für Sozialpädagogik, der Höheren Lehranstalten für Tourismus, der Höheren Lehranstalten für Mode, der Höheren Technischen Lehranstalten, der Höheren Land- und Forstwirtschaftlichen Lehranstalten und der Berufsschulen.¹³

4.1.1 Allgemeine Bildungsziele und Grundsätze

Grundsätzlich ließ sich feststellen, dass, entweder durch die allgemeinen Bildungsziele, oder durch die didaktischen Grundsätze, zu Beginn der Lehrpläne für jeden Schultyp, die Förderung der Vorurteilsfreiheit anderen gegenüber, der Wertschätzung von Interkulturalität und der Diversity-Kompetenz, nahe gelegt werden. In jedem Lehrplan wird dies zwar anders formuliert, die Grundaussage ist aber in allen Fällen eine sehr ähnliche. Im Lehrplan der AHS Unterstufe wird dieser Aspekt unter den Leitvorstellungen der allgemeinen Bildungsziele sehr ausführlich behandelt und fasst die Kernaussagen, die in anderen Lehrplänen oft um einiges kürzer gehalten werden, auch gut zusammen:

¹² Die BAKIP wurde kürzlich umbenannt in BAfEP (=Bildungsanstalt für Elementarpädagogik), wird aber in dieser Arbeit als BAKIP bezeichnet, da die für den praktischen Teil befragten SchülerInnen noch als AbsolventInnen einer BAKIP bezeichnet werden.

¹³ Als Quelle diente die offizielle Internetseite des Bundesministeriums für Bildung (<https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/index.html>, letzter Zugriff am 25. Februar 2017, 14:20 Uhr). Die Lehrpläne der AHS können auf der Internetseite selbst in Form von pdf-Dateien aufgerufen werden. Für die Lehrpläne der BHS und der Berufsschulen wird man auf eine eigene Internetseite weitergeleitet, wo die Lehrpläne auch jeweils als pdf-Datei aufgerufen werden können (<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/>, letzter Zugriff am 26. Februar 2017, 12:25 Uhr).

„Der europäische Integrationsprozess ist im Gange, die Internationalisierung der Wirtschaft schreitet voran, zunehmend stellen sich Fragen der interkulturellen Begegnung und Herausforderungen im Bereich Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter. In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander. Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – zB unterschiedlichen Muttersprachen – gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen.“¹⁴

Des Weiteren beschäftigt sich auch die Arbeitsstelle Migration und Schule des Bundesministeriums für Bildung eigens mit dem Thema ‚Interkulturelles Lernen‘. Sowohl auf der Seite des BMB als auch auf www.schule-mehrsprachig.at lautet es wie folgt:

„Interkulturelles Lernen wurde zu Beginn der neunziger Jahre als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen aller allgemein bildenden Schulen verankert. In den Fachlehrplänen aller Schularten, auch der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, finden sich zudem zahlreiche interkulturelle Bezüge.“¹⁵

Vielfalt und Toleranz gehören demnach zu wichtigen Aspekten und sollen daher die Grundhaltung der Lehrpersonen prägen. Ohne dies explizit so zu formulieren, werden sie dazu angehalten, präventiv zu arbeiten, um Rassismus keinen Nährboden zu bieten. Wie im zitierten Ausschnitt auch erwähnt, bezieht sich die unbedingte Toleranz anderen Menschen gegenüber natürlich nicht nur auf Herkunft, Muttersprache, Hautfarbe etc., sondern auf jeden Aspekt des Lebens. Gerade der Gleichbehandlung der Geschlechter wird deshalb auch in vielen Lehrplänen Raum gewidmet.

4.1.2 Fächercluster Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Das Schulfach Geschichte in Verbindung mit Sozialkunde, Gesellschaft, Kultur und politischer Bildung – oder ein Teil dieses Fächerclusters – findet sich in jedem Schultyp und übernimmt eine sehr große Aufgabe der oben formulierten Bildungsziele. Rein inhaltlich lässt sich sagen, dass gerade der Themenpool, der den Zweiten Weltkrieg, Nationalsozialismus, den Holocaust und die Rassenkunde beinhaltet, in allen Schulen mit dem Schulfach Geschichte behandelt wird. Ansonsten werden aber in jedem Schultyp andere Schwerpunkte gelegt. So werden beispielsweise Themen wie die Ur- und Frühgeschichte des Menschen, Neuzeit, Kolonialismus oder Imperialismus gerne als wichtige Stoffgebiete

¹⁴ https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?5te98v, letzter Zugriff am 25. Februar 2017, 14:25 Uhr.

¹⁵ https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html, 25 Februar 2017, 14:50 Uhr und <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=267>, letzter Zugriff am 25. Februar 2017, 14:30 Uhr.

festgelegt. Durch die bloße Aufzählung dieser Epochen wird aber nicht vorgegeben, welche Intentionen dahinter stehen sollen. Aus diesem Grund wird zwar in einigen Lehrplänen auch noch darauf hingewiesen, dass demokratische Prinzipien vermittelt werden sollen, indem verschiedene Herrschaftssysteme im Laufe der Geschichte verglichen werden, wobei besonders Diktaturen ein wichtiger Punkt sind und teilweise auch Menschenrechte oder der Wandel des Welt- und Menschenbildes. Der Lehrplan der AHS ist diesbezüglich am ausführlichsten gestaltet.

Auffallend ist weiters, dass die scheinbare Geschichtslosigkeit Afrikas, die Georg Friedrich Hegel bereits im 19. Jahrhundert als Argument für die Wertlosigkeit der dort wohnenden Menschen verwendet hatte (Vgl. Arndt 2015, S. 62-63), auch in den Lehrplänen noch zu spüren ist. Dieser Aspekt wurde bereits ausführlich durch Marmer et al. (2015) für deutsche Schulbücher analysiert und spiegelt sich auch hierzulande wider. Latenter Rassismus kann nicht nur durch das Ignorieren einer jahrtausendelangen Geschichte eines gesamten Kontinents¹⁶, sondern auch durch die oftmals unreflektierte Behandlung des Themas Kolonialisierung, Versklavung und Imperialismus im Geschichte- und Politikunterricht reproduziert werden.

Im Bereich der politischen Bildung werden Begriffe wie Toleranz, Akzeptanz, Demokratiebewusstsein, Grund- und Menschenrechte, Kritikfähigkeit und Vorurteilsfreiheit sehr gerne verwendet bzw. inhaltlich umschrieben. Besonders im Lehrplan der Berufsschulen wird dieser Aspekt sehr genau ausgeführt.¹⁷

Für eine aussagekräftigere Analyse der Lehrinhalte dieser Fächer müssten aber natürlich auch Schulbücher, sonstige Unterrichtsmaterialien und der Studienplan für angehende Lehrpersonen genauer betrachtet werden.

4.1.3 Fächercluster Geografie und Wirtschaftskunde

Auch in den Fächern Geografie und Wirtschaftskunde, Wirtschaftsgeographie, Volkswirtschaft oder Globalwirtschaft können die Inhalte der Lehrpläne ausschlaggebend für die

¹⁶ Abgesehen von der Hochkultur des alten Ägypten, die in früheren Jahrhunderten auch oftmals als Beweis dafür gesehen wurde, dass die hellere Hautfarbe der Menschen Nordafrikas die Überlegenheit subsaharischen Afrikanern gegenüber belegen könnte.

¹⁷ Vgl. <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=7>, letzter Zugriff am 26. Februar 2017, 12:30 Uhr.

Bilder sein, die den SchülerInnen von anderen Ländern, Kulturen und Menschen vermittelt werden. Ähnlich wie in der Fachdidaktik des Fächerclusters Geschichte und Politische Bildung, spielt auch hier die Art der Vermittlung und Bereitschaft zur kritischen Betrachtung vieler Themen durch die Lehrpersonen eine große Rolle. Demografische Prozesse, Globalisierung, Probleme in Schwellen- und Entwicklungsländern¹⁸ und die daraus resultierende Entwicklungspolitik werden in vielen Lehrplänen erwähnt und auch hier liegen die Themenschwerpunkte, je nach Schultyp, wieder bei jeweils anderen Punkten. In den Lehrplänen der Höheren Lehranstalten für Mode und der AHS wird darüber hinaus auch noch betont, dass das Beschäftigen mit unterschiedlichen Kulturen und Diversität einen wichtigen Inhalt darstellt und dadurch Toleranz gefördert werden soll.

Für eine aussagekräftige Analyse dieses Fächerclusters wäre es auch notwendig, aktuelle Schulbücher auf die Vermittlung der jeweiligen Themen zu untersuchen und sich den Studienplan für Lehrpersonen genauer anzusehen. Wie Marmer et al. (2015) in ihren Schulbuchanalysen festgestellt haben, laufen Unterrichtsmaterialien sehr schnell Gefahr, durch Fotos bestimmte Stereotype zu fördern, die, ohne kritisches Hinterfragen und Anregen zur Reflexion, in den Köpfen der SchülerInnen hängen bleiben können.¹⁹

4.1.4 Fächercluster Naturwissenschaften

Das Vergleichen der Lehrpläne in Bezug auf Biologie gestaltet sich etwas schwieriger als bei den oben behandelten Fächerclustern. In der AHS existiert zwar Biologie und Umweltkunde als eigenes Unterrichtsfach und auch in der BAKIP und BASOP werden Biologie/Ökologie/Gesundheitslehre als eigenes Fach unterrichtet, aber in vielen BHS, wie z.B. in der HAK, in der HAS, in den Höheren Lehranstalten für Mode und in denen für Tourismus, werden Chemie, Physik und Biologie gemeinsam unter dem Namen Naturwissenschaften unterrichtet. Weiters fehlt Biologie in anderen BHS und Berufsschulen, je nach Ausbildungszweig, manchmal zur Gänze.

Wichtig in allen Lehrplänen ist das Thema Genetik und hierbei vor allem die Humangenetik. Vereinzelt wird auch Eugenik als Unterpunkt genannt. In vielen Lehrplänen findet sich

¹⁸ Die Begriffe ‚Entwicklungs- und Schwellenländer‘ werden an dieser Stelle verwendet, weil sie so auch in mindestens einem Lehrplan verwendet werden (Vgl. Lehrplan der HLW für Umwelt und Wirtschaft, <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=10>, letzter Zugriff am 26. Februar 2017, 12:45 Uhr).

¹⁹ Mehr zum Thema Abbildungen und dem Festigen von Vorurteilen in Kapitel 4.2.

weitere das Thema Evolution. In den Schulen mit Biologie als eigenem Unterrichtsfach bleibt noch Raum für mehr Themen und für eine genauere Ausformulierung im Lehrplan selbst. So wird im Lehrplan der BAKIP bei der Evolution auch die Stammesgeschichte des Menschen extra erwähnt und beim Lehrplan der AHS Oberstufe werden die Themen Welternährung und Nord-Süd-Konflikt hinzugefügt.²⁰

Inwiefern das Erarbeiten dieser Themen im Unterricht nun aber der Rassismusprävention förderlich oder eher hinderlich sein kann, soll durch die Schulbuchanalyse des nächsten Unterkapitels geklärt werden.

4.2 Schulbücher des Fächerclusters Biologie/Naturwissenschaften²¹

Wie bereits erläutert, können Rassismen leicht reproduziert werden, indem bestimmte Sachverhalte subjektiv und einseitig dargestellt werden und oftmals reichen schon aussagekräftige Fotos, um Vorurteile und Grundhaltungen zu bestätigen und in der Folge zu festigen. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle gezeigt werden, wie sich die Darstellung bestimmter Themen in den Schulbüchern für Biologie bzw. Naturwissenschaften in den letzten Jahrzehnten verändert hat und inwiefern der aktuelle Stand der Forschung als gut oder weniger gut in diesen Unterrichtsmaterialien repräsentiert gesehen werden kann. Hierfür werden einige große Themenblöcke zusammengefasst, die in den Büchern zwar teilweise in unterschiedlichen Jahrgängen zu finden sind, sich inhaltlich aber trotzdem stark decken.

4.2.1 Haut

Das Thema Haut findet sich in verschiedenen Jahrgängen, zielt aber immer gleichermaßen darauf ab, die Haut als wichtiges und viele Aufgaben erfüllendes Organ darzustellen. Auch der Schutz vor zu viel UV-Strahlung spielt hier natürlich eine Rolle, weshalb Melanin vielfach erwähnt wird. Einige Schulbücher²² vertiefen diesen Aspekt: es werden vier Hauttypen beschrieben, die einen unterschiedlichen Eigenschutz gegen UV-Strahlung

²⁰ Vgl. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html, letzter Zugriff am 26. Februar 2017, 16:20 Uhr und <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=22>, letzter Zugriff am 26. Februar 2017, 13:10 Uhr.

²¹ Eine Liste der analysierten Schulbücher findet sich im Literaturverzeichnis dieser Arbeit.

²² Vgl. *BioBuch 4* 2005, S. 52; *Biologie und Ökologie III HLW* 2006, *Biologie, Ökologie und Warenlehre III HAK* 2011, S. 166, *Naturwissenschaften 2 HAS* 2014, S. 159 und *Naturwissenschaften III HAK* 2016, S. 112.

aufweisen. Diese vier Hauttypen decken aber nicht annähernd die Diversität natürlichen Aussehens weltweit ab und sind stark europazentriert. MitschülerInnen, die sich in diesen Tabellen nicht wieder finden, fühlen sich leicht ausgeschlossen – so als wären sie vom Thema UV-Schutz nicht betroffen.

Weiters ist aufgefallen, dass sowohl in der Ausgabe von *Welt des Lebens* 4 aus dem Jahr 1988, als auch in der Überarbeitung von 2003 der Rassebegriff noch präsent ist: „Bei dunkelhäutigen Rassen sind diese Zellen sehr zahlreich, bei hellhäutigen spärlicher vertreten“ (*Welt des Lebens* 1988, S. 61 und *Welt des Lebens* 2003, S. 16). Da dieser Begriff aber zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Überarbeitung (2003) bereits seit einigen Jahren obsolet geworden war, hätte dies berücksichtigt werden können.

4.2.2 Evolution und Diversität des Menschen

Sowohl in Büchern der Sekundarstufe Eins, als auch in Büchern der Sekundarstufe Zwei, finden sich die Themen Ursprung und Evolution des Menschen. In vielen Büchern wird dieser Aspekt auch dazu genützt, um die gegenwärtige Diversität des *Homo sapiens* zu erläutern, in manchen hingegen endet das Thema mit dem Auftreten des *Homo sapiens* und es wird nicht auf die Vielfalt der heutigen Menschheit und (un)mögliche Grenzziehungen zwischen Menschengruppen eingegangen.²³

In vielen Büchern wird aber sehr wohl die Diversität des rezenten Menschen thematisiert. Je nach Schulbuch wird der aktuelle Stand der Wissenschaft besser oder schlechter repräsentiert, wobei berücksichtigt werden muss, dass nicht nur Schulbücher der letzten Jahre zur Hand genommen wurden, sondern auch ältere, die den Status quo daher noch nicht miteinbeziehen konnten.

Organismus und Umwelt 3 (1979) ist das älteste der analysierten Bücher und spiegelt wieder, wie das Thema in den Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts noch behandelt wurde. Begriffe wie „Neger“, die Entstehung von und die Unterschiede zwischen Rassen, sind darin genauso enthalten wie Überlegungen zur „Rassenseele“ (S.77). Es wird aber sehr wohl versucht, Diskriminierung hier keinen Raum zu geben, indem erklärt wird, dass Intelligenzunterschiede zwischen Rassen noch nicht bewiesen werden konnten und da-

²³ Vgl. *Leben und Umwelt* 3 2003, S. 38-39, *bio@school* 8 2008, S. 124-131, *Biologie* 8 2011, S. 136-145.

her Aussagen darüber zu vermeiden sind. Weiters wird versucht, die LeserInnen darauf hinzuweisen, dass keine Rasse höherwertiger ist als eine andere und, dass es keine allgemeingültige Nomenklatur gibt, sondern jeder Forscher selbst Überlegungen zur Einteilung anstellt (S.75-77). Auch in der Überarbeitung von 1998 wird auf mehreren Seiten dieses Thema abgehandelt und der Rassebegriff ist noch allgegenwärtig (Vgl. *Organismus und Umwelt* 8 1998, S. 80-83). Rassen werden aber als dynamisch dargestellt und man versucht, den Menschen eher in Großgruppen und Rassenkreise einzuteilen und auch in dieser Ausgabe wird darauf eingegangen, dass jede Art der Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe etc., zu unterlassen ist. Allein die Auswahl der Fotos lenkt das Kapitel aber wieder in eine bestimmte Richtung: Das Foto einer ‚Europiden‘ zeigt eine blonde junge Frau, vollkommen frei von kulturell oder religiös geprägter Kleidung. Die restlichen Fotos zeigen Menschen aus aller Welt mit Kleidung, Schmuck oder in Umgebungen, wie es für die jeweilige Kultur scheinbar typisch ist. Dies kann in den Köpfen von SchülerInnen wieder dazu führen, dass der eigene Kontinent als modern und fortschrittlich betrachtet wird, ganz im Gegensatz zu anderen Kontinenten, die scheinbar noch mehr an Traditionen festhalten und daher dann, entweder als rückständig, naturverbunden oder beides angesehen werden, je nach BetrachterIn.

Das unkommentierte Verwenden solcher Bilder findet sich auch in mehreren anderen Schulbüchern.²⁴ Gerade das Darstellen von Menschen, die Afrika zugeordnet werden und/oder als ‚Negrid‘ bezeichnet werden, mit nackten Schultern, war hierbei auffallend. Einige Bücher haben aber auch bewusst kulturunabhängigere Fotos verschiedenster Menschen ausgesucht, die, gerade im Zeitalter der Globalisierung, den rezenten *Homo sapiens* viel besser widerspiegeln.²⁵

Grundsätzlich versuchen die Bücher der letzten 20 Jahre durchgehend, den Mensch als weltweit gleichwertig und nur äußerlich verschieden zu beschreiben. Weiters wird der Mensch in den meisten Büchern, die noch von Rassenkreisen oder Großgruppen sprechen, in ‚Europide‘ (vereinzelt ‚Kaukaside‘), ‚Negride‘ und ‚Mongolide‘ und manchmal

²⁴ Vgl. *Welt des Lebens* 4 1988, S.39; *Biologie heute* 4 1999, S. 33; *BioLogisch* 3 2001, S. 18-19; *Natura* 8 2077, S. 147; *BioLogisch* 3 2011, S. 17.

²⁵ Vgl. *Über die Natur* 4 1997, S. 19; *Kernbereiche* 8 2014, S. 152; *Begegnungen mit der Natur* 8 2015, S. 130.

auch noch in ‚Australide‘ bzw. ‚Sondergruppen‘ eingeteilt.²⁶ Je nach Buch werden für das Thema der menschlichen Diversität andere Begriffe und Fotos verwendet, die, wie bereits erwähnt, oftmals leider falsche Intentionen vermitteln, die von den AutorInnen wahrscheinlich nicht beabsichtigt wurden. Im Folgenden sollen hier nur noch jene Schulbücher vorgestellt werden, die den Status quo gut darstellen.

Über die Natur 3 (2010, S.19) und *Neugierig auf...Biologie 3* (2014, S.19) präsentieren den Sachverhalt – mit ähnlichem Text und gleichen Fotos – rein textlich sehr gut. Das Verwenden von drei Bildern, die betitelt sind mit ‚Europide‘, ‚Negride‘ und ‚Mongolide‘, kann aber trotz eines inhaltlich guten Textes wieder zu falschen Vorstellungen führen. Selbiges gilt auch für *BioLogisch 3* (2011, S.17): Auch hier wird das Thema gut dargestellt, ein Austauschen der Bilder wäre aber wünschenswert. In *Expedition Biologie 3* (2013) wird kurz und prägnant erwähnt, dass der Rassebegriff heute obsolet ist und die Übergänge zwischen Gruppen fließend sind (S. 89).

Von den hier analysierten Büchern liefert *Begegnungen mit der Natur 8* (2015) die wertneutralste Darstellung des Themas. Es wird sowohl eine kurze Geschichte des Rassismus präsentiert, als auch auf die Forschung von Luca Cavalli-Sforza und den Zusammenhang zwischen Sonneneinstrahlung, Melanin und Vitamin D eingegangen (S. 130).

4.2.3 Ressourcenverteilung und Welthunger

Das wohl größte Problem an diesem Themenblock ist die Illustration. Um das Thema Welthunger mit Bildern zu untermalen, wird in sehr vielen Schulbüchern auf Bilder von dunkelhäutigen Menschen, meistens Kindern, mit ausgezehrtten Körpern, zurückgegriffen²⁷. Hierdurch wird impliziert, dass Welthunger und Unterernährung automatisch mit Afrika zu verbinden seien. Afrika wird unbewusst als ein Kontinent dargestellt, dem geholfen werden müsse und in vielen Büchern fehlt weiters eine Angabe von Gründen und Ursachen für die Probleme, die in vielen afrikanischen Ländern noch nicht gelöst sind. Das Verwenden dieser Bilder wird auch von vielen SchülerInnen (egal welcher Herkunft

²⁶ Vgl. *Organismus und Umwelt 3* 1979, S. 77; *Genetik – Evolution – Mensch und Umwelt 8* 1995, S. 97; *Über die Natur 4* 1997, S. 19; *Biologie und Umweltkunde 4* 1999, S. 20; *Biologie heute 4* 1999, S. 33; *Biologie und Umweltkunde 3* 2006, S. 20; *Über die Natur 3* 2010, S. 19; *Linder Biologie 3* 2012, S. 125.

²⁷ Vgl. *Biologie heute, Arbeitsheft 4* 1994, S. 44-45; *Biologie aktuell 4* 1996, S. 110; *Organismus und Umwelt 8* 1998, S. 173; *Biologie und Umweltkunde 4* 1999, S. 102; *Biologie heute 4* 1999, S. 120; *Begegnungen mit der Natur 6* 2002, S. 133; *BioBuch 3* 2004, S. 116; *Einblicke Biologie 4* 2005, S. 17; *Biologie 5* 2010, S. 111; *Kernbereiche 5* 2012, S. 154; *Begegnungen mit der Natur 4* 2012, S. 25.

und/oder Hautfarbe) abgelehnt, wie Marmer (2013) durch Interviews im Rahmen der IMAFREDU-Studie feststellen konnte.

In *Begegnungen mit der Natur 3* (2012) wird darüber hinaus ein Zitat verwendet, das die SchülerInnen zur Diskussion anregen soll, jedoch wieder nur die angebliche Hilflosigkeit und Rückständigkeit der Entwicklungsländer impliziert, wenn das Zitat nicht ausreichend reflektiert wird: „Gibst du einem Hungernden einen Fisch, hast du ihm im Augenblick geholfen. Lehrst du ihn das Fischen, hast du ihm für immer geholfen“ (S. 25).

Weiters wird in einigen Büchern versucht, die Probleme vieler Gebiete auf Naturkatastrophen etc. zurückzuführen. Nicht erwähnt wird hierbei, dass die Versklavung von Millionen von Menschen, das Besetzen großer Gebiete und Aufzwingen neuer Systeme durch Europäer, bereits vor Hunderten Jahren einen großen Beitrag geleistet hat. Auch das gegenwärtige Ausbeuten der Ressourcen ärmerer Länder für Industrienationen wird oft außer Acht gelassen. In *Begegnungen mit der Natur 5* (2013) wird hingegen, in einem Absatz mit dem Titel „Ausbeutung legte den Grundstein für die Armut“ (S. 164), auf eben diesen Aspekt hingewiesen und auf den folgenden Seiten (S. 165-168) werden die Hintergründe im Allgemeinen kritisch beleuchtet.

4.2.4 Humangenetik

Das Thema Genetik und insbesondere auch die Humangenetik spielen in der 8. Klasse der AHS eine wichtige Rolle. Es findet sich zwar auch in einigen Lehrplänen der BHS-Schultypen, kam aber in den hier analysierten Büchern nicht vor. Wird das Thema Eugenik behandelt, wird manchmal nur kurz auf den Nationalsozialismus verwiesen²⁸, in *Begegnungen mit der Natur 8* (2015, S. 60-61) aber, wird der Rassenhygiene viel Raum gegeben und auch *Über die Natur 8* (2000, S. 66-67) beschäftigt sich anhand einiger Originalquellen etwas ausführlicher mit dem Thema. Auch Sozialdarwinismus bzw. die falsche Interpretation der Lehre Darwins wird in zwei Büchern kurz erwähnt²⁹.

Um den Begriff der Polygenie zu erklären und allenfalls mit der Monogenie zu vergleichen, wird in einigen Büchern die Hautfarbe als Beispiel verwendet, was nützlich sein kann um die Komplexität dieses Merkmals zu erklären, aber natürlich auch von einer

²⁸ Vgl. *Organismus und Umwelt 8* 1998, S. 39-40 und *Biologie 8* 2011, S.95.

²⁹ Vgl. *Begegnungen mit der Natur 3* 2012, S. 110 und *Begegnungen mit der Natur 8* 2015, S. 103.

adäquaten Formulierung abhängig ist. So sind zwar die Ausführungen hierzu in *bio@school 8* (2008, S.37) und in *Biologie 8* (2011, S. 26) grundsätzlich zu begrüßen, es wäre aber wünschenswert, die Begriffe ‚weiß‘ und ‚schwarz‘ für die Beschreibung von Menschen und/oder Hautfarben vollkommen zu eliminieren und nicht nur teilweise durch hellhäutig/dunkelhäutig zu ersetzen. In *Genetik – Evolution – Mensch und Umwelt 8* (1995, S. 60) wird nicht genauer auf die Hautfarbe eingegangen, sondern nur in einem Satz erwähnt und in *Linder Biologie 3* (2012, S. 54) werden sowohl die Begriffe ‚weiß‘ und ‚schwarz‘, als auch ‚Mischling‘ und ‚Negrid‘ verwendet, wodurch unbewusst Grenzen zwischen Menschengruppen gezogen werden.

4.2.5 Sonstige Themengebiete

Vereinzelt finden sich auch in einigen Schulbüchern Aspekte, die Bezüge zum Themenpool Rassismus zulassen – wenn dies auch in einigen Fällen nur durch einzelne Aussagen oder Bilder der Fall ist.

In *Begegnungen mit der Natur 6* (2014) lautet eine Unterüberschrift beim Thema AIDS „Die meisten HIV infizierten Menschen leben in Afrika“ (S. 59). Daneben sieht man das Bild eines dunkelhäutigen Menschen im Krankenhaus mit der Bildunterschrift „In Afrika leben die meisten Betroffenen“. Der eigentliche Text erklärt, dass ein großer Prozentsatz aller weltweit Infizierten in Afrika lebt, erwähnt aber auch, dass die Neuerkrankungen in Afrika weniger werden und dafür Osteuropa und Zentralasien derzeit vermehrt mit AIDS zu kämpfen haben. Überschrift und Foto berufen sich indirekt aber trotzdem auf Vorurteile, wie z.B., dass Afrika ein unterentwickelter Kontinent sei, dem geholfen werden müsse.

Die angebliche Rückständigkeit Afrikas wird auch in einem anderen Schulbuch durch ein einziges Foto manifestiert. In *Biologie aktuell 4* (1996) findet sich beim Thema Verhalten eine Zeichnung (S. 88), die eine Afrikanerin bei der Feldarbeit zeigt, mit einem Kleinkind im Tragetuch auf dem Rücken. Die Bildunterschrift lautet: „Bei Naturvölkern tragen die Mütter ihr Kind wenigstens das ganze erste Jahr (in Südwestafrika z.B.) in einer Stofftasche“. Einerseits wird hier eine Verhaltensweise gelobt³⁰, andererseits reproduziert die

³⁰ Im daneben befindlichen Text wird erklärt, wie wichtig körperliche Nähe für kleine Kinder sei.

Verwendung des Begriffs ‚Naturvölker‘ das Klischee, eines naturverbundenen, traditionellen, rückständigen Afrika, ohne soziale Ordnung wie wir sie hierzulande haben.

Ein sehr ähnlicher Punkt findet sich auch beim Thema Verhaltensbiologie in *Begegnungen mit der Natur 6* (2002). Hier geht es um den Mensch als Herdentier und es wird beispielsweise beschrieben, dass Familienzusammenhalt bei MigrantInnen aus südlicheren Ländern noch mehr als bei Einheimischen zu beobachten sei und dies beneidenswert sei (Vgl. S. 104-105). Zu dieser verallgemeinernden Ausdrucksweise kommt noch die Verwendung des Begriffs ‚Sippe‘ als Bildunterschrift für eine marokkanische Familie hinzu.

Auch dem Thema Verhalten ist ein kurzer Absatz in *bio@school 6* (2006) zuzuordnen, in dem es um Rassismus und Fremdenfeindlichkeit als eine Art der Gruppenaggression geht. Hier wird kurz und prägnant darauf hingewiesen, dass es wissenschaftlich keinen Beweis für die Einteilung des Menschen in Rassen gibt (Vgl. S. 109).

4.3 Lebensweltliche Vorstellungen im Biologieunterricht

Nicht nur richtig gewählte Fotos und gute Texte in Schulbüchern können entscheidend für eine gelungene Vermittlung der Themen Menschenrassen und Rassismus im Biologieunterricht sein, sondern auch die richtige Grundeinstellung der Lehrperson, passende Formulierungen bestimmter Aspekte durch eben diese und das richtige Interpretieren lebensweltlicher Vorstellungen der SchülerInnen. Diesem letztgenannten Punkt widmet sich insbesondere Ulrich Kattmann in *Schüler besser verstehen* (2015). Gerade Vorstellungen zu Stichwörtern wie ‚Hautfarbe‘, ‚Menschenrassen‘ oder ‚Rassismus‘ spielen bei ihm eine große Rolle.

Weiters hat sich Anne Janßen-Bartels (2003) mit LehrerInnen- und SchülerInnenvorstellungen zum Thema Menschenrassen beschäftigt und konnte feststellen, „dass lebensweltliche Vorstellungen [Anm.: der SchülerInnen] eher den Konzepten Knußmanns als denen Cavalli-Sforzas entsprechen“ (S. 66).³¹ Die Ergebnisse des Forschungsprojekts nimmt sie als Beweis dafür, dass dieses Thema in der Biologiedidaktik vermehrt berücksichtigt werden sollte.

³¹ Die Autorin beruft sich hier auf folgende Werke: Cavalli-Sforza (1994) und Knußmann (1996).

5 Forschungsziel und Hypothesen

5.1 Forschungsziel

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, herauszufinden, ob die lebensweltlichen Vorstellungen der Jugendlichen in Österreich zum Thema Menschenrassen dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechen, oder nicht. Sollte der Begriff Menschenrassen für Jugendliche bereits als überholt gelten, gilt es zu ermitteln, welche Ursachen und Erklärungen es für etwaige fremdenfeindliche Tendenzen unter Jugendlichen geben kann. Konkret haben sich folgenden Forschungsfragen ergeben:

Denken Österreichs Jugendliche, dass *Homo sapiens* in Menschenrassen einteilbar ist?

Denken Österreichs Jugendliche, dass zwischen dem natürlichen Aussehen eines Menschen und seiner Intelligenz/seiner Persönlichkeit ein Zusammenhang besteht? Wenn ja, wie erklären sie sich diesen Zusammenhang? Wenn nein, tendieren sie vielleicht trotzdem dazu, Menschen, je nach Haut- und Haarfarbe, anders zu beurteilen?

Werden Themen, die hiermit in Zusammenhang stehen in der Schule behandelt und wenn ja, welche und in welchen Fächern? Inwiefern spielt der Biologieunterricht hierbei eine Rolle?

Wünschen sich Jugendliche die (vermehrte) Verankerung des Themenkomplexes Rassismus im Schulunterricht?

5.2 Hypothesen

Durch das Fehlen aktueller Untersuchungen, die genau diesen Aspekt behandeln, gestaltet sich das Aufstellen von Hypothesen etwas schwieriger. Die Analyse der Lehrpläne und Schulbücher war aber hierfür genauso hilfreich, wie Studienergebnisse im Bereich der Sozialwissenschaften, wo Fremdenfeindlichkeit und Rassismus wichtige Themen sind.

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die Mehrheit der Jugendlichen in Österreich den Rassebegriff für obsolet hält. Dies kann, gerade hierzulande, darauf zurückgeführt werden, dass die Auseinandersetzung mit der Ideologie des Nationalsozialismus und dessen Folgen als wichtig empfunden werden und in diesem Zusammenhang die Rassenkun-

de und im Allgemeinen die Verwendung des Rassebegriffs als nicht haltbar dargestellt werden. Das bloße Ersetzen des Begriffs löst aber keine Probleme und die Wahrnehmung von Jugendlichen kann nicht vollends durch Geschehnisse wie den Holocaust geprägt werden, sondern auch durch ihre persönlichen Erfahrungen und durch tagesaktuelles Geschehen, weshalb davon auszugehen ist, dass ein gewisser Teil an die grundsätzliche Einteilbarkeit des Menschen in Menschenrassen glaubt.

Weiters ist davon auszugehen, dass auch ein kleiner Teil der Jugendlichen an fachlich überholte Konzepte glaubt und teilweise ähnliche Ergebnisse zu erwarten sind wie bei Janßen-Bartels (2003).

Durch das Verwenden bestimmter Fotos in Schulbüchern, die den rezenten *Homo sapiens* oft auf drei bis fünf ‚typische‘ Phänotypen reduzieren und dadurch Einstellungen festigen können, die SchülerInnen sich auch durch alltägliche Erfahrungen aneignen können, ist zu erwarten, dass jene Jugendlichen, die Menschenrassen für existent halten, eine einstellige Zahl – höchstwahrscheinlich fünf oder kleiner – bei der Anzahl der Rassen angeben werden.

Ausgehend von den verschiedenen Lehrplänen der Schulen ist auch zu erwarten, dass die SchülerInnen der AHS, BAKIP und BASOP eine vorurteilsfreiere und aufgeklärtere Haltung aufweisen. Dies lässt sich im Falle der AHS darauf zurückzuführen, dass durch die fehlende berufsbezogene Ausbildung mehr Raum bleibt für eine allgemeine Ausbildung und daher bestimmte Themen ausführlicher behandelt werden können. Die BAKIP und BASOP sind hingegen Schulen mit stark pädagogischem Bezug und zielen darauf ab, AbsolventInnen zu toleranten, vorurteilsfreien und aufgeklärten Menschen zu erziehen³², weshalb nicht nur in den oben analysierten Fächerclustern die Themen Diversität und Rassismus präsent sind, sondern auch Pädagogik, Inklusive Pädagogik und Didaktik als eigene Fächer im Lehrplan vorhanden sind und diese Themen behandeln.

Erfahrungsgemäß ist aber die soziale Durchmischung gerade an Berufsschulen, an HAK und HAS größer und bietet SchülerInnen oftmals die Möglichkeit mit Jugendlichen unterschiedlicher Herkunftsländer und/oder Muttersprache in Kontakt zu treten. Die Möglich-

³² Hiermit ist nicht gemeint, dass andere Schultypen dieses Ziel nicht auch verfolgen würden, sondern, dass in diesen Schultypen stärkere Schwerpunkte gesetzt werden.

keit von sogenannten interethnischen Freundschaften wiederum, kann gerade bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund die kulturelle Offenheit fördern und dadurch auch möglicher Fremdenfeindlichkeit entgegenwirken (Vgl. Reinders, 2010).

Der Kontakt zu Menschen verschiedenster Länder, Muttersprachen, Kulturen, Religionen, etc., ist weiters in Wien eher möglich, da der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in der Hauptstadt höher ist, als in den Bundesländern. Die europäische Wertestudie hat gezeigt, dass sich die Hauptstadt in Migrationsfragen toleranter zeigt als die Bundesländer und grundsätzlich eine fremdenfreundlichere Haltung aufweist (Friesl 2010, S. 27-29). Es ist daher zu erwarten, dass sich auch hier ein Unterschied zwischen der Hauptstadt und den Bundesländern zeigen wird.

Es ist aber nicht zu erwarten, dass die Ergebnisse vom Migrationshintergrund einer Person abhängen. Rassismus unter MigrantInnen ist ein bislang noch nicht ausreichend statistisch erfasstes Phänomen, Kolumnen und Artikel gibt es hierzu vor allem im Internet sogar recht zahlreich.³³

Es wird nicht davon ausgegangen, dass die lebensweltlichen Vorstellungen der Jugendlichen in Zusammenhang mit ihrem Geschlecht stehen, da auch die Wertestudie hier keine signifikanten Unterschiede feststellen konnte (Friesl 2010, S. 18).

Der Österreichteil der Europäischen Wertestudie oder die Fallbeispiele des ZARA-Rassismusreports, zeigen ebenso wie das tagesaktuelle Geschehen – nicht nur hierzulande –, dass Rassismus und Fremdenfeindlichkeit keine Themen sind, die der Vergangenheit angehören und, dass die Ursachen, wenn sie nicht in der Wahrnehmung der natürlichen Diversität des *Homo sapiens* zu finden sein sollten, an anderer Stelle zu suchen sein werden (Vgl. Friesl 2010, ZARA 2015 und ZARA 2016).

Kurz zusammengefasst ergeben sich folgende Hypothesen:

- **Hypothese 1:** Die Mehrheit der Jugendlichen teilt den Menschen nicht in Menschenrassen ein.

³³ Vgl. z.B: http://www.focus.de/politik/deutschland/kein-rein-deutsches-problem-warum-es-rassismus-auch-unter-auslaendern-gibt_id_3813111.html, letzter Zugriff am 2. April 2017, 15:15 Uhr.

- **Hypothese 2:** Ein kleiner Teil der Jugendlichen ist geprägt von fachlich überholten Konzepten.
- **Hypothese 3:** Es wird vorrangig von fünf oder weniger Menschenrassen ausgegangen, falls eine Anzahl angegeben wird.
- **Hypothese 4:** SchülerInnen einer AHS, BAKIP oder BASOP zeigen sich, ausbildungsbedingt, weniger rassistisch/fremdenfeindlich, aber SchülerInnen der HAK, HAS oder einer Berufsschule unterscheiden sich, sozialisierungsbedingt, nicht markant von ihnen.
- **Hypothese 5:** SchülerInnen, die in Wien zur Schule gehen und/oder aufgewachsen sind, zeigen sich weniger rassistisch/fremdenfeindlich als SchülerInnen aus den Bundesländern.
- **Hypothese 6:** Jugendliche mit Migrationshintergrund sind nicht weniger rassistisch/fremdenfeindlich eingestellt als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.
- **Hypothese 7:** Das Geschlecht hat keinen Einfluss auf die lebensweltlichen Vorstellungen der Jugendlichen.

6 Operationalisierung

6.1 Methoden

Für die Erreichung des Forschungsziels wurde ein Fragebogen³⁴ erstellt, der sich aus drei Teilen zusammensetzt: acht Polaritätenprofile im ersten Teil, sechs theoretische Fragen im zweiten Teil und Fragen betreffend demografische Daten und Rassismus, als Unterrichtsthema, im letzten Teil der Umfrage.

Das Verwenden der Polaritätenprofile, bzw. semantischen Differentiale, basiert auf ähnlichen Untersuchungen, die Kattmann (2015, S. 281) bereits 1974 zum ersten Mal durchgeführt und 2004 wiederholt hatte. Anders als in seinem Fall, wurden aber nicht Sätze wie ‚Stell dir einen Deutschen vor‘ als Ausgangspunkt für die Bewertung vorgegeben, sondern Fotos junger Erwachsener.

Die Grundintention der Polaritätenprofile in dieser Umfrage war es, sieben Menschen beurteilen zu lassen, die sich, laut Foto, nicht durch Merkmale wie Alter, Religionszugehörigkeit, Kleidungsstil etc. unterscheiden, sondern nur in ihrem natürlichen Aussehen. Hiermit sind Hautfarbe, Haartyp und Haarfarbe gemeint – auch sichtbare Tätowierungen, Piercings, auffälliges Make-Up, auffällige Frisuren und auffälliger Schmuck wurden vermieden.³⁵

Zu Beginn der Umfrage und vor den sieben Polaritätenprofilen mit Personenfotos wurde ein Polaritätenprofil platziert, das mit folgendem Satz eingeleitet wurde: ‚Bewerte bei der ersten Frage bitte die Menschen im Allgemeinen‘. Die Antworten dieses Profils sollten bei der Auswertung „als Gradmesser der positiven oder negativen Einstellung“ (Kattmann 2015, S. 281) gegenüber den Personen, die auf den Fotos abgebildet sind, dienen.

In Anlehnung an Kattmann erfolgte die Bewertung auch hier anhand von gegensätzlichen Adjektivpaaren, wobei nicht alle positiv konnotierten Adjektive auf einer Seite, bzw. negativ konnotierte auf der anderen Seite des Profils platziert wurden, und weiters wurde das Personenfoto mittig über den Antwortspalten des Profils platziert wurde.

³⁴ Ein pdf-Muster des im Internet verwendeten Fragebogens findet sich im Anhang der Arbeit.

³⁵ Die sieben Personen, deren Fotos in der Umfrage zu sehen sind, wurden selbstständig gesucht, fotografiert, über Thema und Forschungsziel der Arbeit und den Inhalt der Umfrage aufgeklärt und die Zustimmung zur Verwendung des Fotos wurde anhand einer Einverständniserklärung schriftlich festgehalten.

Der zweite Teil der Umfrage besteht aus Fragen, die die Vorstellungen der Jugendlichen zum Thema Existenz/Anzahl von Menschenrassen, zu den Ursachen für Unterschiede zwischen Menschen weltweit und zum Zusammenhang zwischen Aussehen, Intelligenz, Persönlichkeit etc., ermitteln. Grundsätzlich wurden die Antwortmöglichkeiten größtenteils vorgegeben, vereinzelt wurde aber auch Raum für eigene Erklärungen gelassen.

Im letzten Teil der Umfrage werden, für die Auswertung wichtige, demografische Daten erfragt und es finden sich Fragen dazu, ob und wo Themen wie Rassismus und Menschenrassen in der Schule behandelt wurden und in welchem Zusammenhang und wenn nicht, ob die Behandlung des Themas in der Schule wünschenswert wäre.

6.2 Material

Nach Fertigstellung des Fragebogens wurden Schulen der Sekundarstufe Zwei in Wien und Niederösterreich angeschrieben und um Teilnahme gebeten. Inhalt, Ziel und Ablauf der Befragung wurden erklärt und ein Fragebogenmuster beigelegt. Vor der Durchführung wurde jeweils ein Antrag auf Genehmigung der Umfrage beim Landesschulrat Niederösterreich und beim Stadtschulrat Wien gestellt, wobei die teilnehmenden Schulen bereits genannt wurden. Insgesamt wurden SchülerInnen an 14 Schulstandorten befragt – zehn davon in Wien und vier im Mostviertel, in Niederösterreich.

Bei der Auswahl der Schulen wurde versucht, auf die Vielfalt der Schultypen in Österreich Rücksicht zu nehmen. Teilgenommen haben fünf Gymnasien bzw. Realgymnasien, zwei HAK bzw. HAS, zwei BAKIP, eine BASOP und vier Berufsschulen³⁶. Für einige Schultypen konnten aufgrund von Absagen oder fehlenden Rückmeldungen keine teilnehmenden Schulen gefunden werden. Befragt wurden SchülerInnen der vorletzten und letzten Jahrgänge des jeweiligen Schultyps.

³⁶ Im verwendeten Fragebogen scheint zwar HLW als Antwortmöglichkeit auf, durch kurzfristige Nicht-Teilnahme des angedachten Schulstandorts liegen für diesen Schultyp aber keine Ergebnisse auf.

6.3 Durchführung

Die Befragung wurde zwischen dem 12. Jänner 2017 und dem 24. Februar 2017 durchgeführt. Pro Schulstandort wurde ein Tag eingeplant. Die Teilnahme erfolgte während eines regulären Schultages und in anonymer Einzelbefragung und parallel zum Unterricht an einem ungestörten Ort, wie zum Beispiel in einem Besprechungszimmer, in einem leeren Klassenzimmer oder in einem EDV-Saal. Die Autorin war während der Befragungen durchgehend anwesend, um etwaige Fragen oder Missverständnisse seitens der TeilnehmerInnen klären zu können. Da die Befragung selbst aber über eine Internetseite³⁷ und in Einzelarbeit durchgeführt wurde, konnte die Anonymität der SchülerInnen sichergestellt werden. Weiters wurden die SchülerInnen darauf hingewiesen, dass die Teilnahme freiwillig ist und die Eltern der SchülerInnen unter 18 wurden vor der Befragung anhand eines Elternbriefs um ihre Zustimmung gebeten.

Die Teilnahme pro SchülerIn dauerte durchschnittlich zehn Minuten, war aber nicht an ein Zeitlimit gebunden und fand entweder auf dem mitgebrachten Laptop der Autorin, auf schuleigenen Laptops oder schuleigenen Stand-PCs statt.

Aus Gründen der sozialen Erwünschtheit wurde vor der Befragung weder den SchülerInnen selbst, noch den Eltern im Elternbrief das genaue Thema und Forschungsziel erklärt³⁸ und bereits befragte Jugendliche wurden auch gebeten, den KlassenkollegInnen nichts über das Thema zu verraten, sondern erst am Ende des Tages darüber zu sprechen.

6.4 Auswertung

Die Umfrage wurde über SPSS 24 ausgewertet. Die Daten wurden hierfür von www.umfrageonline.com exportiert und in SPSS importiert, überprüft und kodiert. Die Polaritätenprofile wurden anhand von Häufigkeitsverteilungen, Mittelwerten und Standardabweichungen analysiert und hinsichtlich ihrer Signifikanz durch den Mann-Whitney-U-Test (bei zwei zu vergleichenden Gruppen) und dem Kruskal-Wallis-Test (bei mehr als zwei zu vergleichenden Gruppen) überprüft, da keine Normalverteilung vorlag.

³⁷ Die Erstellung des Fragebogens und die Durchführung der Umfrage erfolgten über die Internetseite www.umfrageonline.com.

³⁸ Den Eltern wurde aber die Möglichkeit gegeben, die Autorin vor einer Zustimmung zu kontaktieren, um mehr Informationen zu erhalten.

Die theoretischen Fragen wurden, je nach Frage, als Mehrfachantwortensets zusammengefasst und analysiert oder anhand von Häufigkeitstabellen oder Kreuztabellen ausgewertet. Letztere wurden durch den Chi-Quadrat-Test hinsichtlich ihrer Signifikanz überprüft, wobei mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% ($p \leq 0,05$) gearbeitet wurde.

Nach einer allgemeinen Auswertung der Stichprobe, wurde diese jeweils auch nach folgenden Kriterien aufgeteilt, um eventuelle signifikante Unterschiede festzustellen:

- Geschlecht
- Migrationshintergrund
- Bundesland des Aufenthalts während der Kindheit/Jugend
- Schultyp
- Bundesland des Schulbesuchs
- Die vorherige Thematisierung von Rassismus im Schulunterricht

Die Schultypen wurden für die Auswertung in vier Gruppen zusammengefasst:

- AHS: Gymnasien, Realgymnasien, Oberstufenrealgymnasien
- HAK/HAS: Handelsakademien und Handelsschulen
- BAKIP/BASOP: Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und Sozialpädagogik
- Berufsschulen

Diese Schultypen wurden für die Auswertung zusammengefasst, da sie hinsichtlich des Lehrplans miteinander in Verbindung stehen und die SchülerInnen meistens an den gleichen Schulstandorten unterrichtet werden.

7 Ergebnisse

7.1 Demografische Angaben

7.1.1 Geschlechterverteilung

Es wurden 342 Jugendliche befragt, die eine österreichische Schule besuchen. Von der Gesamtstichprobe waren 59,1% weiblich, 33,3% männlich und 7,6% haben keine Angabe zu ihrem Geschlecht gemacht. Von den gültigen Stimmen waren daher 63,9% weiblich und 36,1% männlich. Der hohe Anteil an Teilnehmerinnen lässt sich darauf zurückführen, dass in fast allen untersuchten Schulen der Mädchenanteil höher ist als der Burschenanteil. Gerade in den beiden BAKIPs und der BASOP war der Mädchenanteil sehr hoch.

7.1.2 Altersverteilung

Die ProbandInnen waren zwischen 15 und 25 Jahre alt, wobei insgesamt 6,5% der Befragten 15 Jahre oder älter als 20 Jahre waren und somit Ausnahmefälle darstellen (Abb. 1). Die Mehrheit der SchülerInnen war 17 oder 18 Jahre alt. Der Anteil an SchülerInnen die 20 Jahre oder älter waren, lässt sich großteils dadurch erklären, dass gerade in den Berufsschulen mehrere Jugendliche zuvor bereits eine andere Ausbildung abgeschlossen hatten.

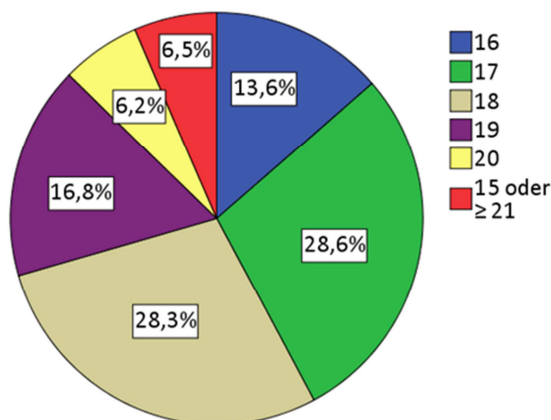
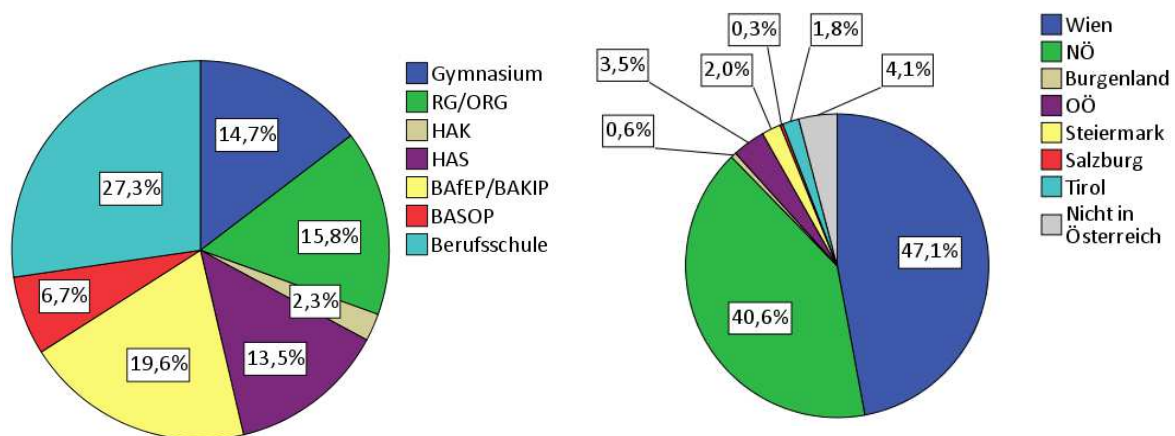


Abbildung 1: Altersverteilung

7.1.3 Schultypen- und Bundesländerverteilung

Es wurde bei der Auswahl der Schulen zwar Wert darauf gelegt, die Vielfalt an Ausbildungsmöglichkeiten in Österreich wiederzugeben, jedoch basierte die Teilnahme der jeweiligen Schulstandorte auf Freiwilligkeit, weshalb einige Schultypen in der Umfrage nicht repräsentiert sind. Weiters waren unter den BerufsschülerInnen einige, die zuvor bereits eine andere Schule besucht oder dort sogar maturiert hatten, was durch den anonymen Charakter der Umfrage nicht miteinberechnet werden konnte.

Befragt wurden Schulen in Wien und Niederösterreich, wobei 68% der TeilnehmerInnen eine Schule in Wien und 32% eine Schule in Niederösterreich besuchten. Weniger als die Hälfte (47,1%) haben ihre Kindheit und/oder Jugend in der Hauptstadt verbracht (Abb. 3). Die anderen 52,9% haben ihre Kindheit und/oder Jugend in einem der Bundesländer oder im Ausland verbracht³⁹.



Abbildungen 1 und 3: Schultypenverteilung (links) und Bundesländerverteilung (rechts) bezüglich Kindheit und Jugend der ProbandInnen.

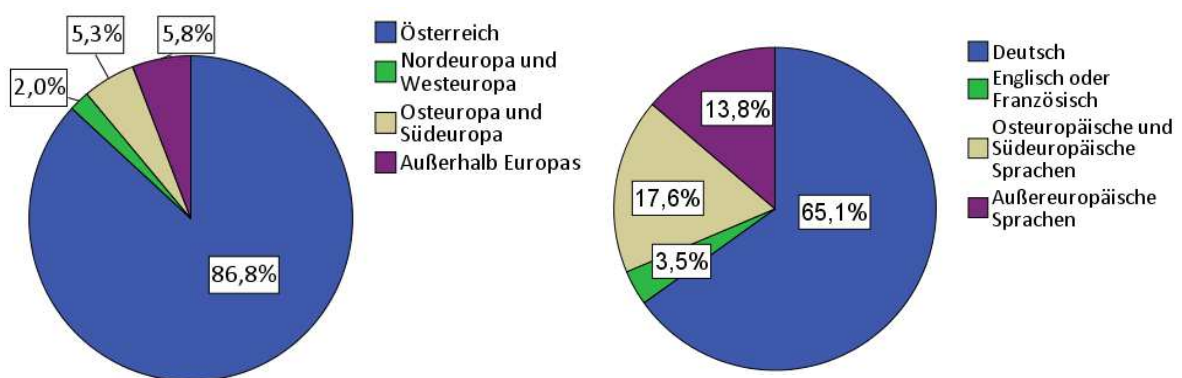
7.1.4 Geburtsland, Sprache und Migrationshintergrund

Bezüglich der Geburtsländer der ProbandInnen wurden die Angaben für die Auswertung in vier Kategorien aufgeteilt: Österreich, Nord- und Westeuropa, Ost- und Südeuropa und Länder außerhalb Europas. Bei der Sprache, die von den ProbandInnen mit der Familie gesprochen wird, wurden die den eben genannten vier Kategorien entsprechenden Kate-

³⁹ Kärnten und Vorarlberg scheinen in Abb. 3 nicht auf, da für diese Bundesländer keine Nennungen vorliegen.

gorien verwendet: Deutsch, Englisch/Französisch⁴⁰, Sprachen ost- oder südeuropäischer Länder und Sprachen nicht-europäischer Länder.

Es hat sich gezeigt, dass zwar 86,8% der ProbandInnen in Österreich geboren wurden, aber nur 65,1% der TeilnehmerInnen mit der Familie Deutsch sprechen (Abb. 4 und 5). Die restlichen 34,9% sprechen zumindest eine weitere oder ausschließlich eine andere Sprache mit der Familie. Dies spiegelt sich weitgehend auch darin wider, dass bei 60,8% beide Elternteile in Österreich und bei 39,2% zumindest ein Elternteil im Ausland geboren wurde.



Abbildungen 4 und 5: Geburtsregionen der ProbandInnen (links) und mit der Familie gesprochene Sprache (rechts)

7.2 Schulbücher der untersuchten Schulstandorte

In Kapitel 4.2 wurden österreichische Schulbücher für Biologie bereits ausführlich analysiert, weshalb an dieser Stelle nur kurz erwähnt werden soll, welche Schulbücher an den untersuchten Schulstandorten derzeit in Verwendung sind, bzw. in den letzten Jahren in Verwendung waren.⁴¹

In vier der fünf untersuchten AHS wird die Reihe *Kernbereiche* von Koch et al. für die Oberstufe verwendet und an einer Schule die Reihe *Begegnungen mit der Natur* von Biegl et al. Für den Naturwissenschaftlichen Zweig eines Oberstufenrealgymnasiums wird weiters noch *Biologie* von Hofer et al. zusätzlich zu *Kernbereiche* verwendet. In der Un-

⁴⁰ Es wurden keine anderen nord- und westeuropäischen Sprachen genannt.

⁴¹ Diese Auskunft wurde der Autorin jeweils vom Direktor/der Direktorin oder einem Biologielehrer/einer Biologielehrerin erteilt.

terstufe eines Gymnasiums wird *Biologie für alle* von Drexler et al. verwendet und in einer anderen, je nach Klasse und Schulstufe, *BioBuch* von Kugler et al., *Welt des Lebens* von Hännl et al. und *Leben und Umwelt* von Driza et al.

An den beiden HAK/HAS-Standorten ist die Reihe *Naturwissenschaften* von Hödl et al. und teilweise noch *Biologie, Ökologie und Warenlehre* von Hödl et al. in Verwendung.

In den beiden untersuchten BAKIPs wird die Reihe *Erlebnis Natur* von Sibylle Gschöpf für den Biologieunterricht genutzt. Weiters wird in einer der beiden BAKIPs noch mit *Leben Band 3* von Sibylle Gschöpf, *Ökologie* von Günther Osche und *Biologie* von Lange et al. gearbeitet. In der untersuchten BASOP werden *Erlebnis Natur 1 und 2* und *Begegnungen mit der Natur 8* von Biegl et al. verwendet.

In den vier untersuchten Berufsschulen findet kein Biologieunterricht statt. Naturwissenschaftliche Bezüge ergeben sich an diesen Schulen allenfalls durch berufsspezifische Unterrichtsfächer.

7.3 Behandlung relevanter Themen im Unterricht

Im dritten Teil der Umfrage wurden die Jugendlichen zusätzlich zu den demografischen Angaben auch um Angaben betreffend das Thema Rassismus im Schulunterricht gebeten. Auf die Frage, ob Themen wie Rassismus, Menschenrassen oder Fremdenfeindlichkeit bereits im Unterricht behandelt wurden, haben 48,5% mit ja geantwortet und 41,5% mit nein – 9,9% haben hier keine Antwort abgegeben. Von den gültigen Prozentsätzen haben daher 53,9% mit ja und 46,1% mit nein abgestimmt. Die SchülerInnen in Wien haben zu 49,3% mit ja abgestimmt, die in Niederösterreich zu 62,7%.

Behandlung des Themas		
Schultyp	Ja	Nein
AHS	65,3	34,7
HAK/HAS	47,7	52,3
BAKIP/BASOP	67,9	32,1
Berufsschule	31,0	69,0

Tabelle 1: Vorherige Behandlung des Themas im Schulunterricht, aufgeteilt nach Schultypen

Beim Vergleich der Schultypen hat sich gezeigt, dass das Thema in den AHS und BA-KIP/BASOP mehr als durchschnittlich oft behandelt wurde (Tab. 1). Die HAK/HAS und Berufsschulen befinden sich laut Antworten der SchülerInnen unter dem Durchschnitt.

Die SchülerInnen wurden weiters gebeten aufzulisten, in welchem Zusammenhang bzw. welche Themen besprochen wurden. Die von den SchülerInnen genannten Themen wurden für die Auswertung zu Themenkomplexen zusammengefasst (Tab. 2).

In der Schule behandelte, relevante Themen			
Genannte Themen	Nennungen	Prozent der Nennungen	Prozent der S/S
Rassismus	98	36,0%	61,6%
Xenophobie	46	16,9%	28,9%
Nationalsozialismus	19	7,0%	11,9%
Migration	18	6,6%	11,3%
Menschenrassen	18	6,6%	11,3%
Kulturelle Aspekte	12	4,4%	7,5%
Religionen	11	4,0%	6,9%
USA	9	3,3%	5,7%
Vorurteile	8	2,9%	5,0%
Politische Aspekte	7	2,6%	4,4%
Zivilcourage	6	2,2%	3,8%
Diskriminierung	4	1,5%	2,5%
Biologische Aspekte	4	1,5%	2,5%
Antisemitismus	3	1,1%	1,9%
Sonstige	9	3,3%	5,7%
Gesamt	272	100,0%	171,1%

Tabelle 2: Anzahl der Nennungen der relevanten Themen, die im Unterricht behandelt wurden; relativer Anteil der Themen an Gesamtheit der Nennungen und Anteil der SchülerInnen, die dieses Thema genannt haben

Am häufigsten genannt wurde das Thema Rassismus im Allgemeinen, das von 61,9% aller Personen angeführt wurde, gefolgt von Themen wie Ausländerfeindlichkeit, Fremdenfeindlichkeit und Fremdenhass, die hier unter Xenophobie zusammengefasst wurden. An dritter Stelle findet sich der Themenkomplex des Nationalsozialismus, der sich aus den Themen Zweiter Weltkrieg, Holocaust, Endlösung und Rassentrennung zusammensetzt. Auch verschiedene Aspekte zum Thema Migration, wie die Flüchtlingskrise, Integration oder Asylwerber, wurden von einigen genannt, genauso wie das Thema Menschenrassen bzw. verschiedene Rassen, wobei von den Jugendlichen nicht genau kommentiert wurde,

welche Art der Rasseneinteilung des Menschen besprochen wurde. Auch die Amerikanische Geschichte der Rassentrennung und -diskriminierung und des *Civil-Rights-Movements* ist vertreten. Von vier Personen wurden Themen genannt, die eindeutig dem Biologieunterricht zugeordnet werden können, wie Genetik, genetische Unterschiede, Hautfarben oder Evolution. Der Großteil der Themen ist im Geschichte- und Politikunterricht zu verorten, was sich auch in den Nennungen, die Schulfächer betreffend, widerspiegelt (Tab. 3).

Schulfächer, in denen relevante Themen behandelt wurden			
Schulfächerverteilung	Nennungen	Prozent der Nennungen	Prozent der S/S
Geschichte und Politische Bildung	120	33,5%	61,5%
Deutsch	45	12,6%	23,1%
Geografie und Wirtschaftskunde	37	10,3%	19,0%
Englisch	35	9,8%	17,9%
Religion	28	7,8%	14,4%
Pädagogische Fächer	28	7,8%	14,4%
Fächer mit interkultureller Kompetenzorientierung	19	5,3%	9,7%
Psychologie, Philosophie, Ethik	13	3,6%	6,7%
Biologie	11	3,1%	5,6%
Sonstiges	22	6,1%	11,3%
Gesamt	358	100,0%	183,6%

Tabelle 3: Anzahl der Nennungen der Schulfächer, relativer Anteil der Schulfächer an Gesamtheit der Nennungen und Anteil der SchülerInnen, die dieses Schulfach genannt haben

Bei der Frage nach den Unterrichtsfächern, in denen relevante Themen diskutiert wurden, gaben 61,5% der Personen den Geschichte und/oder Politikunterricht an. Auch Sozialkunde und Zeitgeschichte wurden hier mitgezählt. Der Deutschunterricht wurde von 23,1% der Jugendlichen und somit am zweithäufigsten angegeben. Unter den pädagogischen Fächern sind die Nennungen ‚Pädagogik‘, ‚Didaktik‘, ‚Praxis‘, ‚Fachpraktikum‘ und ‚Gesundheits- und Heilpädagogik‘ zusammengefasst, die nur die SchülerInnen der BAKIP und BASOP betreffen. Die Fächer mit interkultureller Kompetenzorientierung (‚Kultur, Moral, Sprache‘, ‚Interkulturelle Kompetenz‘ und ‚Interkulturelles Arbeiten‘) wurden von BAKIP-SchülerInnen und einigen AHS-SchülerInnen angegeben. Das Schulfach Biologie wurde bei dieser Frage von elf Personen erwähnt, also von 5,6% der ProbandInnen, die bei dieser Frage eine Angabe gemacht haben.

Die Jugendlichen wurden auch gebeten anzugeben, ob sie sich die Verortung des Themenkomplexes Rassismus/Fremdenfeindlichkeit im Schulunterricht wünschen würden, falls das Thema in ihrer Schule nicht behandelt wird/wurde. Hier haben 64,6% eine Antwort abgegeben. Es haben folglich auch viele abgestimmt, die zuvor angegeben hatten, dass das Thema bereits behandelt wurde. Von den abstimmenden ProbandInnen, haben sich 83,3% für eine Thematisierung im Schulunterricht ausgesprochen.

Wunsch nach Thematisierung		
Schultyp	Ja	Nein
AHS	90,6	9,4
HAK/HAS	70,3	29,7
BAKIP/BASOP	91,5	8,5
Berufsschule	77,8	22,2

Tabelle 4: Der Wunsch nach Thematisierung im Schulunterricht, aufgeteilt nach Schultypen

Betrachtet man die Tendenzen der SchülerInnen unterschiedlicher Schultypen, wird ersichtlich, dass hier die AHS und die BAKIP/BASOP mit dem Wunsch nach Thematisierung über dem Durchschnitt und die HAK/HAS und Berufsschulen unter dem Durchschnitt liegen, also weniger oft mit ja abgestimmt haben (Tab. 4).

7.4 Biologischer Rassismus unter Österreichs Jugendlichen

7.4.1 Möglichkeit der Einteilung des Homo sapiens in Menschenrassen

Die erste Frage des theoretischen Teils der Befragung hat sich damit beschäftigt, ob *Homo sapiens* in Menschenrassen einteilbar ist und die Jugendlichen wurden darum gebeten, anzugeben ob sie (eher schon) zustimmen oder (eher) nicht.

Im Laufe der Befragung hat sich allerdings herausgestellt, dass viele Jugendliche Probleme mit dem Verständnis dieser Frage hatten. Des öfteren wurde von den Jugendlichen die Zwischenfrage gestellt, wie genau diese Frage gemeint sei, wobei die meisten nicht wussten, ob es um ihre persönliche Meinung zur Möglichkeit der Klassifizierung von Menschen geht, oder darum, wie sie dies in der Gesellschaft wahrnehmen – der Status quo der Klassifizierung im Alltag sozusagen.

Typische Zwischenfragen waren zum Beispiel: „Ist da meine Meinung gemeint oder wie es generell gemacht wird?“ oder „Wie es die Gesellschaft macht oder ich? Wie ich sehe, dass Menschen es tun oder wie ich persönlich denke?“

Den Jugendlichen, die nachgefragt haben, wurde die Intention der Frage erklärt. Da dieses Missverständnis aber vermehrt aufgetreten ist, ist nicht abschätzbar, wie viele Jugendliche insgesamt diese Frage nicht rein nach ihrer persönlichen Einstellung beantwortet haben.

Weiters hatten einige der Jugendlichen mit der Definition von Rasse Schwierigkeiten, weshalb einige z.B. nachgefragt haben, ob damit auch „Schwule“, „Mönche“, „Religionen“, „Nationalitäten“ gemeint sind oder „nur“ „Afrikaner“, „Lateinamerikaner“, etc.

Insgesamt haben 24% der Aussage „Die heute lebenden Menschen (Homo sapiens) werden in verschiedene Rassen eingeteilt“ zugestimmt und 30,8% haben eher schon zugestimmt (Tab. 5).

Einteilung des Menschen in Menschenrassen	
Antwort	Prozent der S/S
Ja, ich stimme zu.	24,0
Ich stimme eher schon zu.	30,8
Ich stimme eher nicht zu.	14,7
Nein, ich stimme nicht zu.	30,5
Gesamt	100,0

Tabelle 5: Verteilung der Antworten auf die Frage nach der Möglichkeit der Einteilung des Menschen in Menschenrassen

7.4.2 Anzahl der Menschenrassen

Die zweite Frage des theoretischen Teils hat sich mit der Anzahl der Menschenrassen beschäftigt und hat sich grundsätzlich an jene gerichtet, die bei der ersten Frage zugestimmt oder eher schon zugestimmt hatten: „Wenn du zustimmst oder eher schon zustimmst, was denkst du, in wie viele Rassen kann man den Menschen einteilen?“

Insgesamt haben 53,5% aller TeilnehmerInnen hier eine Antwort abgegeben.⁴² Von den SchülerInnen in Wien haben 50,4% abgestimmt, von denen in Niederösterreich 62,0%. Dieser Stadt-Land Unterschied spiegelt sich größtenteils auch in der Aufteilung nach den Heimatbundesländern wieder: 47,8% der Wiener Jugendlichen haben eine Antwort abgegeben und 59,4% der Jugendlichen, die ihre Kindheit/Jugend vorrangig am Land oder im Ausland verbracht haben.

Eine Aufteilung nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Schultyp oder vorheriger Thematisierung im Unterricht hat hier keine signifikanten Werte geliefert.

Die häufigsten Nennungen der gültigen Antworten waren vier Rassen (22,3%), gefolgt von fünf Rassen (18,5%) und drei Rassen (14,1%). Alle Nennungen, die nicht mindestens zweimal gefallen sind, wurden im Balkendiagramm unter ‚Sonstige, einmalige Nennungen‘ zusammengefasst (Abb. 6).

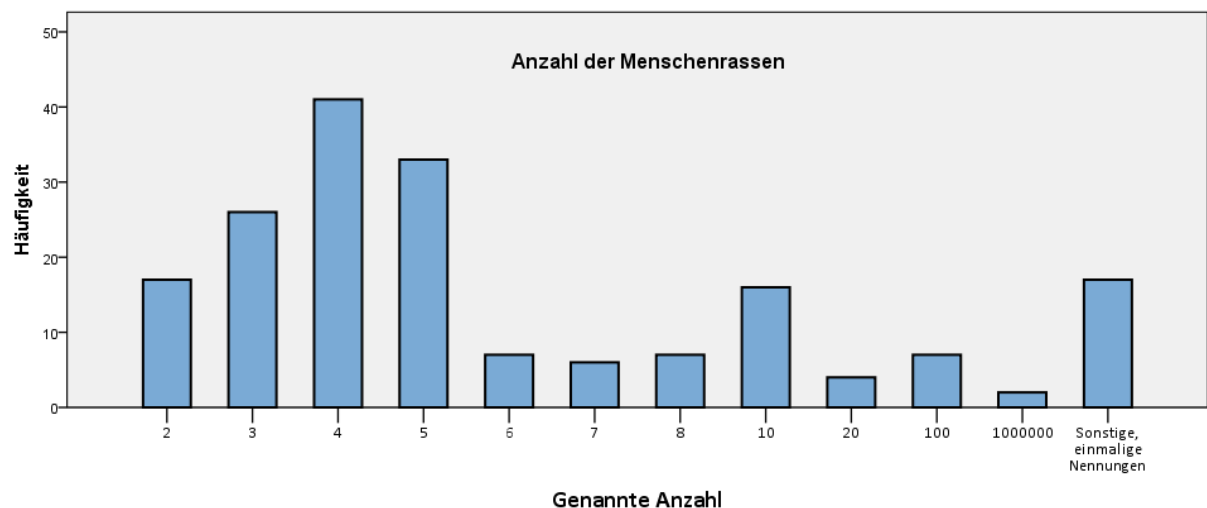


Abbildung 6: Häufigkeitsverteilung der genannten Anzahl an Menschenrassen

7.4.3 Zusammenhang zwischen Haut-/Haarfarbe und Intelligenz/Persönlichkeit

Die nächste Frage hat sich mit dem Zusammenhang zwischen der äußerlichen Erscheinung eines Menschen und seiner Persönlichkeit und Intelligenz beschäftigt: „Anhand der Hautfarbe kann man auf die Persönlichkeit und die Intelligenz eines Menschen schließen.“

⁴² Antworten wie 0 und 1 wurden als fehlend markiert, da sie zeigen, dass der/die ProbandIn die Menschen als Einheit und daher nicht als in Menschenrassen einteilbar ansieht.

Auf diese Frage haben 93,3% geantwortet, dass kein Zusammenhang besteht (Tab. 6). Vereinzelt haben SchülerInnen einen Zusammenhang für beide Aspekte oder auch nur einen davon für plausibel gehalten.

Zusammenhang	
Antwort	Prozent der S/S
Ja, kann man.	1,8
Nur auf die Persönlichkeit.	3,2
Nur auf die Intelligenz.	1,8
Nein, kann man nicht.	93,3
Gesamt	100,0

Tabelle 6: Verteilung der Antworten auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Hautfarbe und Persönlichkeit und/oder Intelligenz

Da nur sehr wenige SchülerInnen eine der ersten drei Antwortmöglichkeiten gewählt haben, konnten bei der Aufteilung in Gruppen keine Signifikanzen festgestellt werden. Aus diesem Grund wurden die ersten drei Antwortmöglichkeiten für eine weitere Auswertung zusammengefasst, wodurch die ProbandInnen aufgeteilt wurden in diejenigen, die einen Zusammenhang angegeben haben und jene, die von keinem Zusammenhang ausgehen.

Von den SchülerInnen, die eine Schule in Wien besuchen, haben 8,7% einen Zusammenhang angegeben, von denen in Niederösterreich 2,8%. Bezüglich des Aufenthaltsorts während der Kindheit/Jugend haben sich ähnliche Tendenzen ergeben: 9,9% der Wiener Jugendlichen haben einen Zusammenhang angegeben und 4,4% der Jugendlichen, die nicht in Wien aufgewachsen sind.

Die Aufteilung nach Schultypen hat ergeben, dass von den 6,7% der SchülerInnen, die einen Zusammenhang angegeben haben, 47,8% eine Berufsschule besuchen, wobei der Anteil der BerufsschülerInnen an der gesamten Stichprobe 27,3% ausmacht.

Eine Aufteilung nach Geschlecht, Migrationshintergrund oder vorheriger Thematisierung im Unterricht hat hier keine signifikanten Werte geliefert.

Bei der nächsten Frage wurden die SchülerInnen gebeten, Gründe für einen möglichen Zusammenhang anzugeben: „Wie würdest du dir den Zusammenhang zwischen Haut-/Haarfarbe und Intelligenz/Persönlichkeit erklären?“. Grundsätzlich haben bei dieser Fra-

ge 97,4% der TeilnehmerInnen eine Antwort abgegeben. Da viele das freie Antwortfeld genutzt haben, um ihre oppositäre Haltung zum Ausdruck zu bringen, wurden diese Antworten für die weitere Auswertung nicht gezählt. Folglich haben 87,7% der Jugendlichen bei dieser Frage eine Erklärung für den Zusammenhang angegeben (Tab. 7).

Der Fortschritt eines Landes war, gefolgt von der Kultur, von der ein Mensch geprägt wurde, hier die am häufigsten gewählte Erklärung. Beide Punkte wurden von über 40% der SchülerInnen angegeben.

Erklärungen für den Zusammenhang			
Antwort	Nennungen	Prozent der Nennungen	Prozent der S/S
Fortschritt eines Landes	139	26,7%	46,3%
Kulturen	130	25,0%	43,3%
Gleiche Gruppe von Genen	117	22,5%	39,0%
Bedeutung eines Landes im Weltgeschehen	107	20,6%	35,7%
Gleiche Gene	18	3,5%	6,0%
Eigene Erklärung	9	1,7%	3,0%
Gesamt	520	100,0%	173,3%

Tabelle 7: Anzahl der genannten Erklärungen für den Zusammenhang, relativer Anteil der Erklärungen an der Gesamtheit der Nennungen und Anteil der SchülerInnen, die diese Erklärung gewählt haben

Einige der eigenen Erklärungen für einen möglichen Zusammenhang sollen an dieser Stelle noch kurz präsentiert werden:⁴³

„Die Kultur hat zwar einen Einfluss auf die Persönlichkeit, aber nicht auf die Intelligenz“ und „kultur (teilweise hautfarbe) hat einfluss auf die persönlichkeit, aber nicht auf die intelligenz“

Diese beiden Erklärungen spiegeln Teile der allgemeinen Auswertung wider: 25% der TeilnehmerInnen halten die Kultur für ausschlaggebend. Weiters wurde bei der vorherigen Frage ein Einfluss auf die Persönlichkeit für wahrscheinlicher gehalten, als der auf die Intelligenz.

„Aufgrund unterschiedlicher Umstände unterscheiden sich die durchschnittlichen Intelligenzquotienten in verschiedenen Gebieten der Erde (v.a. Kontinente) stark. (Bsp.: Äquatorialguinea 59, Hongkong 105). Durch die anderen Lebensbedingungen haben sich die Gehirne der Menschen auf den jeweiligen Kontinenten speziell ausgebildet, so brauchen Afrikaner weniger geistige Kapazität“

⁴³ Es werden der originale Wortlaut und die originale Rechtschreibung wiedergegeben, wie sie vom Proband/von der Probandin eingegeben wurden.

ten zum sicheren Überleben als Menschen in asiatischen oder sehr kalten Ländern, da die Bedingungen weniger hart sind.“

Dieser Proband hat auch angegeben, dass für die Vererbung von Haut- und Haarfarbe die gleichen Gene wie für Intelligenz und Persönlichkeit zuständig sind und, dass dunkelhäutigere Menschen näher mit den Menschenaffen verwandt sind als hellhäutigere. Seine grundsätzliche Überzeugung versucht er im freien Antwortfeld als Tatsache darzustellen, indem er nicht nur seine persönliche Erklärung, sondern auch konkrete Beispiele angibt.

Auch einige der oppositären Erklärungen aus den freien Antwortfeldern sollen im Folgenden vorgestellt werden:

„Haut - und/oder Haarfarbe haben keinen Einfluss auf Intelligenz oder Persönlichkeit. Was jedoch auf jeden Fall einflussreich ist, ist die Erziehung und die Umgebung in welcher man aufwächst.“

Dieser Schüler betont, dass, seiner Meinung nach, das Umfeld eines Menschen und wie ein Mensch erzogen wird, entscheidend für die Intelligenz und Persönlichkeit sind und, dass das Aussehen hierfür keine Bedeutung hat.

„Haut- und Haarfarbe wird, unabhängig von der Intelligenz der Vorfahren, mittels eines bestimmten Gens vererbt. Die Haut- und Haarfarbe hat demnach nichts mit der Intelligenz eines Menschen zu tun. Wobei man Intelligenz auch unterschiedlich definieren kann. Ich persönlich finde, dass Intelligenz nicht von deinem vielleicht vererbten IQ abhängt, sonder kann viele unterschiedlich Faktoren haben.“

Die Antwort dieses Probanden bezieht sich sowohl darauf, dass kein Zusammenhang zwischen der Vererbung der Intelligenz und der Vererbung des Aussehens besteht und auch darauf, dass Intelligenz für ihn ein sehr subjektiver Begriff ist, der einerseits von vielen Faktoren – und nicht nur von der Vererbung – abhängig ist und weiters schwer messbar und definierbar ist.

„Haut/Haarfarbe lassen sich nicht ausschließlich bestimmten Ländern zuordnen, und die Situation eines bestimmten Landes ist nicht der einzig prägende Faktor für Intelligenz/Persönlichkeit eines Menschen. Der Zusammenhang entsteht aufgrund von Vorurteilen in unseren Köpfen, ist aber nicht tatsächlich da. (Schwarze Haare sind in ganz Asien (und Afrika und Südamerika etc.) verbreitet, in sehr großen Teilen Asiens sehr hoch in anderen sehr gering, hat aber nichts mit Haut- oder Haarfarbe zu tun. Oder: Ich kann asiatische Wurzeln haben, in Europa aufwachsen und in Amerika studieren, meine primären Einflüsse wären daher "westlich", obwohl mein Aussehen dem nicht entspräche.“

Diese Teilnehmerin versucht zu erklären, dass es, erstens, nicht möglich ist, das Aussehen immer bestimmten Ländern zuzuordnen und, dass, zweitens, Vorurteile der Grund für bestimmte Einstellungen mancher Menschen sind, jedoch nicht biologische Grundlagen. Um ihren Gedankengang noch verständlicher zu machen, gibt sie auch ein Beispiel an, dass zeigt, dass Begriffe wie ‚westlich‘ für sie sehr dehnbar und subjektiv sind.

7.4.4 Zusammenhang zwischen Hautfarbe und Verwandtschaft des Menschen zu den Menschenaffen

Es folgte eine Aussage, die das Verwandtschaftsverhältnis des Homo sapiens zu den Menschenaffen betrifft: „Je dunkler die Hautfarbe eines Menschen, desto näher ist er/sie mit den Menschenaffen verwandt“. Die SchülerInnen wurden gebeten, anzugeben, ob sie zustimmen oder nicht.

Eine nähere Verwandtschaft dunkelhäutigerer als hellhäutigerer Menschen mit den Menschenaffen haben 84,2% nicht für möglich gehalten und 10,9% für eher nicht möglich – 5% haben einen Zusammenhang zwischen Hautfarbe und Verwandtschaft für plausibel gehalten (Tab. 8).

Verwandtschaft zu den Menschenaffen	
Antwort	Prozente der S/S
Ja, ich stimme zu.	1,5
Ich stimme eher schon zu.	3,5
Ich stimme eher nicht zu.	10,9
Nein, ich stimme nicht zu.	84,2
Gesamt	100,0

Tabelle 8: Verteilung der Antworten auf die Frage nach einer näheren Verwandtschaft dunkelhäutigerer Menschen zu den Menschenaffen

Da hier sehr wenige Jugendliche zugestimmt oder eher schon zugestimmt haben, wurden die erste und zweite Antwortmöglichkeit und die dritte und vierte zusammengefasst, um die Frage hinsichtlich möglicher Abhängigkeiten auszuwerten.

Von den 5%, die (eher schon) zugestimmt haben, waren 58,8% BerufsschülerInnen, wobei der Anteil der BerufsschülerInnen an der Gesamtstichprobe 27,3% beträgt. Weiters hat sich ein Zusammenhang zwischen der vorherigen Thematisierung im Unterricht und

der Zustimmung zur Verwandtschaft gezeigt: Von den SchülerInnen, die (eher schon) zugestimmt haben, haben 78,5% angegeben, dass das Thema in der Schule noch nicht behandelt worden ist und 21,5% haben angegeben, dass das Thema behandelt worden ist.

Eine Aufteilung nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Bundesland des Schulbesuchs oder Heimatbundesland hat hier keine signifikanten Werte geliefert.

Auf die Frage nach der Erklärung für eine nähere Verwandtschaft dunkelhäutigerer Menschen mit den Menschenaffen („Wenn du zustimmst oder eher schon zustimmst, was denkst du warum es so ist?“), haben 27,2% eine Antwort abgegeben. Da sehr viele das freie Antwortfeld genutzt haben, um der Frage und den Antwortmöglichkeiten grundsätzlich zu widersprechen, wurden die oppositären Antworten für die weitere Auswertung abgezogen, wodurch von einer TeilnehmerInnenrate von 14,9% gesprochen werden kann (Tab. 9).

Erklärungen für die Verwandtschaft			
Antwort	Nennungen	Prozent der Nennungen	Prozent der S/S
Fortschritt der Kultur	21	38,2%	41,2%
Gene	13	23,6%	25,5%
Verhalten	13	23,6%	25,5%
Eigene Erklärung	6	10,9%	11,8%
Intelligenz	2	3,6%	3,9%
Gesamt	55	100,0%	107,8%

Tabelle 9: Anzahl der genannten Erklärungen für die Verwandtschaft, relativer Anteil der Erklärungen an Gesamtheit der Nennungen und Anteil der SchülerInnen, die diese Erklärung gewählt haben

Auch bei dieser Frage war der Fortschritt die meist gewählte Antwort – er wurde von 41,2% der ProbandInnen, die hier eine Angabe gemacht haben, ausgewählt. Eine nähere Verwandtschaft aufgrund genetischer Ähnlichkeiten wurde von 25,5% in Erwägung gezogen, ebenso wie Ähnlichkeiten aufgrund des Verhaltens.

Einige der eigenen Erklärungen für eine mögliche nähere Verwandtschaft sollen an dieser Stelle noch kurz präsentiert werden:⁴⁴

⁴⁴ Es werden der originale Wortlaut und die originale Rechtschreibung wiedergegeben, wie sie vom Proband/von der Probandin eingegeben wurden.

„je dunkler der Mensch, desto anders die kultur und das verhalten .z.b. schwarze frauen sind eher streitsüchtig da ihr charakter schon so ist“

Diese Erklärung bezieht sich nicht direkt auf die Verwandtschaft zu den Menschenaffen, sondern bezieht sich eher zu den direkt davor gestellten Fragen, wo diese Person jedoch angegeben hat, dass man von der Hautfarbe nicht auf Intelligenz und Persönlichkeit schließen kann.

„Die Lebensweise erinnert vl ein bisschen daran.“

Für diese Probandin lässt sich der Zusammenhang zwischen Hautfarbe und Verwandtschaft zu den Menschenaffen anhand des Verhaltens erklären, was sie auch im freien Antwortfeld zusätzlich angegeben hat, da sie die Lebensweise als ausschlaggebenden Punkt sieht. Einen Zusammenhang zwischen Haut- und Haarfarbe und Intelligenz/Persönlichkeit hat sie zuvor nicht für plausibel gehalten.

„Es ist weniger die Hautfarbe, sondern viel mehr der Lebensraum. In Afrika teilte sich die Gattung der Menschenaffen in die Vorläufer des Homo sapiens und die nach wie vor (äußerlich) beinahe unveränderten Menschenaffen. Amerikaner mit dunkler Hautfarbe haben deshalb kaum mehr etwas mit den heutigen Afrikanern zu tun, sie werden durch ihre Abstammung nur minimal in Intelligenz etc. beeinträchtigt.“

Der Proband, der beim vorherigen Thema seine Erklärung mit der unterschiedlichen Höhe der Intelligenzquotienten untermalt hat, erklärt an dieser Stelle, dass, seiner Meinung nach, die Hautfarbe an und für sich nichts mit der Intelligenz zu tun habe, sondern eher mit der Abstammung, weshalb Afrikaner „beeinträchtigt“ sind als beispielsweise Amerikaner, die eine ähnliche Tönung der Haut aufweisen. Es lässt sich aus dieser Erklärung und seinen restlichen Antworten schließen, dass er Bewohner des afrikanischen Kontinents von Natur aus für weniger intelligent hält, aufgrund des Lebensraums und der Geschichte der Evolution des Menschen.

„Gesichtsmerkmale ähneln mehr denen eines Affen. Außerdem ist kulturell gesehen jede andere Rasse fortschrittlicher. Weiters ist der IQ in schwarzen Ländern enorm niedrig.“

Dieser Teilnehmer sieht sowohl äußerlich einen Zusammenhang, als auch kulturell, da seiner Meinung nach nicht jede „Rasse“ gleich fortschrittlich ist. Weiters argumentiert auch er mit dem vergleichsweise niedrigen IQ-Werten in „schwarzen“ Ländern.

Auch einige der oppositären Erklärungen aus den freien Antwortfeldern sollen im Folgenden vorgestellt werden:

*„Es sind nur mehr Farbpikmente, weil die Sonne am Äquator mehr scheint.“ und
„Die Hautfarbe hängt mit den Umgebungsverhältnissen und nicht mit der Affenähnlichkeit zusammen.“*

Diese beiden Probanden erklären, dass die Hautfarbe rein mit den natürlichen Gegebenheiten mancher Lebensräume in Verbindung steht, jedoch nicht mit Verwandtschaftsverhältnissen.

„Ich stimme absolut nicht zu das ist lediglich ein Vorurteil und Menschen die andere Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe ausschließen oder denken sie wären in jeglicher Hinsicht rückständig sind selber vermutlich nicht klüger.“

Die Antwort dieses Schülers zeigt, dass Vorurteile aufgrund der Hautfarbe eines Menschen und der Gegensatz ‚fortschrittlich/rückständig‘ für ihn ein Problem darstellen und er selbst diese Meinung in keinsten Weise teilt.

„Die Hautfarbe hat etwas mit der Abstammung zu tun. Wir stammen jedoch alle gleich viel vom "Menschenaffen" ab.“

Die Erklärung dieser Teilnehmerin bezieht sich einerseits auf die Tatsache, dass die Hautfarbe groÙteils bestimmten Erdteilen zugeordnet werden kann und sich daher oft groÙ rückverfolgen lässt, ob die Vorfahren eines Menschen in den letzten Generationen in andere Gegenden der Erde ausgewandert sind. Andererseits erklärt sie auch, dass sich aus dieser Tatsache aber keine Schlüsse auf Verwandtschaftsverhältnisse zu anderen Arten – im biologischen Sinne – ziehen lassen. Da sie den Begriff ‚Menschenaffen‘ unter Anführungszeichen setzt, ist nicht klar, ob sie sich auf Hominiden, wie die Schimpansen, bezieht oder auf die menschenähnlichen Vorfahren des *Homo sapiens*. In jedem Fall ist sie aber davon überzeugt, dass sich keine unterschiedlichen Verwandtschaftsverhältnisse feststellen lassen.

7.5 Bewertung der Personenfotos

7.5.1 Allgemeine Tendenzen

Die Auswertung der Polaritätenprofile hat signifikante Ergebnisse erbracht, die größtenteils nicht auf rassistische Einstellungen zurückzuführen sind. So wurden die Frauen allgemein merklich positiver bewertet als die Männer. Weiters wurden alle bewerteten Personen im Einzelnen als weniger fortschrittlich als die Menschheit im Allgemeinen beurteilt, dafür aber als ehrlicher und friedlicher. Generell wurden die meisten Personen in den meisten Punkten positiver bewertet als die Menschheit.⁴⁵ Weiters hat kein/e einzige/r TeilnehmerIn die Menschheit oder eine der beurteilten Personen als etwas oder sehr dumm, als etwas oder sehr faul, als etwas oder sehr unfreundlich oder als etwas oder sehr rückständig beurteilt.

Die Aufteilung nach Gruppen hat bei jeder Gruppe signifikante Werte ergeben, die aber in vielen Fällen nicht auf rassistische Tendenzen zurückführbar waren, da bei vielen verglichenen Gruppen eine der beiden Gruppen die Personen generell negativer beurteilt hat, unabhängig von Haut- und Haarfarbe.

So haben zum Beispiel die Burschen die Personen auf den Fotos generell negativer beurteilt als die Mädchen. Signifikante Werte ergaben sich hierbei vor allem bei der Bewertung der Frauen auf den Fotos, die von Burschen deutlich negativer beurteilt wurden.

Die Aufteilung in Jugendliche mit und Jugendliche ohne Migrationshintergrund ergab keine klaren Tendenzen. SchülerInnen die in Wien aufgewachsen sind, haben, unabhängig von Haut- und Haarfarbe, die Personenfotos negativer beurteilt als Jugendliche, die außerhalb Wiens aufgewachsen sind. Selbiges lässt sich sagen für Jugendliche die eine Schule in Wien besuchen. Auch sie haben negativere Beurteilungen abgegeben, als Jugendliche, die eine Schule in NÖ besuchen.

ProbandInnen, die angegeben haben, dass Themen wie Rassismus und Fremdenfeindlichkeit bereits in der Schule behandelt worden sind, haben bei allen acht Polaritätenpro-

⁴⁵ Auffällig war, dass der blonde, hellhäutige Mann hinsichtlich mehrerer Eigenheiten negativer beurteilt worden ist, als die Menschheit und als andere Personen. Da die blonde, hellhäutige Frau sehr positiv beurteilt wurde, könnte dies durch Dinge wie fehlende Sympathie – im Fall des Mannes – zu begründen sein, was aber nicht Fokus der vorliegenden Auswertung ist.

filen tendenziell positivere Bewertungen abgegeben, als ProbandInnen, die laut eigenen Angaben mit diesen Themen noch keinen Kontakt im Unterricht hatten.

Hinsichtlich der Schultypen hat sich gezeigt, dass SchülerInnen der BAKIP/BASOP die Personen auf den Fotos merklich positiver bewertet haben und SchülerInnen der Berufsschulen merklich negativer. Bei den Bewertungen durch SchülerInnen der AHS, HAK oder HAS haben sich keine derartigen allgemeinen Tendenzen gezeigt.

7.5.2 Rassistische Tendenzen

Die Bewertungen der Personenfotos durch die SchülerInnen haben einige signifikante Werte geliefert, die auf rassistische und/oder fremdenfeindliche Einstellungen der Jugendlichen zurückgeführt werden können.

Der türkische Mann, der nigerianische Mann und die halbivorische Frau wurden als merklich ärmer eingeschätzt als die anderen vier, wobei die beiden letztgenannten Personen als ärmer als die Menschheit eingestuft wurden. Weiters wurden der Türke und die Halbivorin als merklich dümmer als die anderen fünf und auch als dümmer als die Menschheit eingestuft. Der Nigerianer wurde als etwas klüger als die Menschheit, aber als dümmer als drei der vier verbleibenden Personen⁴⁶ eingeschätzt. Diese drei Personen wurden im Vergleich zu vier der fünf anderen⁴⁷ auch als merklich wilder eingestuft. Wie bereits erwähnt, wurden alle Personen als rückständiger als die Menschheit beurteilt, wobei die drei zuvor genannten Personen etwas rückständiger als die anderen vier eingeschätzt wurden.

Die halbjapanische Frau wurde als merklich klüger und merklich fleißiger eingestuft, als die Menschheit und die anderen sechs Personen. Hinsichtlich Fortschrittlichkeit wurde sie am positivsten beurteilt und wurde auch bei anderen Eigenschaften vergleichsweise positiv eingestuft.

Die Aufteilung nach Schultypen hat ergeben, dass die hellhäutige, blonde Frau von den SchülerInnen der AHS als signifikant dümmer, fauler, unfreundlicher und unehrlicher beurteilt wurde. Der hellhäutige, blonde Mann wurde von den SchülerInnen als signifikant

⁴⁶ Mit Ausnahme des blonden, hellhäutigen Mannes.

⁴⁷ Ebd.

unehrlicher und streitsüchtiger eingestuft. Der türkische Mann wurde in der AHS als signifikant klüger und freundlicher eingeschätzt. Die BerufsschülerInnen haben ihn als signifikant dümmer und unfreundlicher bewertet.

Es wurde in der Folge analysiert, ob Jugendliche, die einen Zusammenhang zwischen Haut- und Haarfarbe und Persönlichkeit und/oder Intelligenz sehen, die Personen anders bewertet haben, als Personen, die nicht an einen Zusammenhang glauben. Selbiges wurde auch untersucht auf Basis der Antwort auf die Frage zur näheren Verwandtschaft dunkelhäutigerer Menschen zu den Menschenaffen.

Jugendliche, die einen Zusammenhang angegeben haben, haben den türkischen Mann als signifikant unfreundlicher, unehrlicher und streitsüchtiger eingestuft, als Jugendliche die keinen Zusammenhang sehen. Weiters wurde die Halbivorerin von ersteren als signifikant streitsüchtiger eingeschätzt. Tendenziell haben sie die blonde, hellhäutige Frau und den blonden, hellhäutigen Mann positiver bewertet als die anderen fünf Personen, die entweder nicht in Österreich geboren wurden oder deren Eltern nicht in Österreich geboren wurden.

Bei denjenigen Jugendlichen, die eine nähere Verwandtschaft dunkelhäutigerer Menschen zu den Menschenaffen für plausibel halten, haben sich beinahe kongruente aber noch etwas signifikantere Tendenzen gezeigt. Der türkische Mann wurde, wie auch oben, als signifikant unfreundlicher, unehrlicher und streitsüchtiger eingestuft und die Halbivorerin als streitsüchtiger. Sie wurde weiters als signifikant fauler und unehrlicher eingeschätzt.

8 Diskussion

Für die Umfrage der vorliegenden Arbeit wurden 342 Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren, an 14 Schulstandorten unterschiedlicher Schultypen, in Niederösterreich und Wien, im Jänner und Februar 2017, zum Thema ‚Rassismus‘ befragt. Einerseits wurde, anhand konkreter Fragen zum Thema Menschenrassen und zum Zusammenhang zwischen Äußerem und Persönlichkeit/Intelligenz, die Meinung der Jugendlichen erfragt, andererseits waren von den Jugendlichen Personenfotos anhand von Polaritätenprofilen zu bewerten. Weiters wurde auch versucht, die Rolle von Themen wie Rassismus, Fremdenfeindlichkeit etc., im Schulunterricht zu ermitteln.

8.1 Rekapitulation der einleitenden Kapitel

Vor der Diskussion der Umfrageergebnisse, werden im Folgenden noch die Erkenntnisse, die sich durch den Theorieteil ergeben haben, zusammengefasst, um mit den Ergebnissen der Befragung in Beziehung gesetzt werden zu können.

Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sind Phänomene, die weit in der Geschichte der Menschheit zurückreichen und sich bereits in Schriften der griechischen Antike finden. Weiters wird Xenophobie als Eigenschaft des Menschen angenommen, die ihre Ursachen in der Frühgeschichte des Menschen und der damaligen Art des Zusammenlebens findet. Die heutigen Gegebenheiten menschlicher Gesellschaften und die kognitiven Fähigkeiten des rezenten *Homo sapiens* machen es aber nicht mehr nötig, sich von dieser Eigenschaft im Alltag leiten zu lassen, sondern ermöglichen es, diese Disposition menschlichen Verhaltens zu reflektieren, zu kontrollieren und nicht zum Schaden anderer Menschen auszuleben, weshalb Rassismus auch keinesfalls hierdurch rechtfertigbar sein kann.

Sowohl eine Reihe historischer Ereignisse, als auch viele Geschehnisse der Gegenwart zeigen aber, dass weder Rassismus, noch Xenophobie der Vergangenheit angehören, sondern noch, in ihren unterschiedlichsten Ausprägungsformen, ausgelebt werden. Dass Menschenrassen nicht existieren und, dass zwischen dem äußeren Erscheinungsbild einer Person und Charaktereigenschaften sowie Intelligenz keine direkten Schlüsse gezogen werden können, ist in der Biologie seit mehreren Jahrzehnten ein Faktum. Dies ändert aber nichts an der Tatsache, dass die Meinung einer Person stark davon beeinflusst

bar ist, was einerseits das Umfeld dieser Person denkt und was andererseits durch die Medien verbreitet wird.

Im Hinblick auf den schulischen Unterricht scheint es daher wichtig, diese Aspekte entsprechend zu thematisieren, um einen Beitrag zur Erziehung junger Menschen zu toleranteren und vorurteilsfreieren Mitgliedern der Gesellschaft zu leisten.

Die Analyse aktueller österreichischer Lehrpläne verschiedener Schultypen zeigt zwar, dass durch die allgemeinen, einleitenden Teile eine derartige Absicht verankert wird, es zeigt sich jedoch auch, dass die Inhalte der einzelnen Fächer oftmals aber nicht konkret auf diesen Aspekt eingehen. Großteils sieht man Themen wie Rassismus eher in Themenbereichen wie dem Nationalsozialismus repräsentiert.

8.2 Lebensweltliche Vorstellungen der SchülerInnen

Hypothese 1

„Die Mehrheit der Jugendlichen teilt den Menschen nicht in Menschenrassen ein.“

Wie im Ergebnisteil erwähnt, hatten mehrere SchülerInnen offensichtliche Probleme dabei, wie sie die Aussage „Die heute lebenden Menschen (*Homo sapiens*) werden in verschiedene Rassen eingeteilt.“ verstehen sollten. Einerseits war ihnen nicht klar, ob ihre eigene Meinung gefragt ist und andererseits hatten einige Probleme mit der Definition von ‚Rasse‘. Es kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass die Verteilung der Antworten rein der persönlichen Meinung der Jugendlichen entspricht und weiters ist nicht abschätzbar, inwiefern sich die Jugendlichen auf die biologische Einteilung des Menschen in Rassen (siehe Kapitel 1) beziehen.

Dass viele der Jugendlichen bei der Beantwortung der Frage an die derzeitige gesellschaftliche Situation gedacht haben, könnte daraus geschlossen werden, dass bei den darauffolgenden Fragen ein sehr hoher Anteil keine rassistischen Tendenzen gezeigt hat. Weiters könnte aber ein Teil der Jugendlichen auch davon ausgegangen sein, dass *Homo sapiens* zwar, rein äußerlich in Rassen einteilbar ist, dass sich daraus aber keine Schlüsse auf den Charakter und die kognitiven Fähigkeiten einer Person ziehen lassen.

Insgesamt haben hier 54,8% der Jugendlichen zugestimmt oder eher schon zugestimmt. Geht man daher davon aus, dass ein Teil hiermit den gesellschaftlichen Status quo meint und, dass der Teil der Jugendlichen, der selbst von der Möglichkeit der Einteilung überzeugt ist, diese Einteilung auch in der Gesellschaft repräsentiert sieht, so könnte man sagen, dass mehr als die Hälfte der Jugendlichen eine Einteilung des Menschen in Rassen innerhalb der Gesellschaft erlebt. Diese Interpretation bedürfe zwar einer Überprüfung, in Form von erneuter Befragung mit konkreteren Fragen und Antworten. Es zeigt sich hierdurch aber in jedem Fall, dass Rassismus von Jugendlichen als Phänomen der Gegenwart wahrgenommen wird.

Es würde sich daher für den Biologieunterricht durchaus anbieten, an passender Stelle nicht nur das Thema ‚Menschenrassen‘, sondern das Thema ‚Rasse‘ im Allgemeinen zu besprechen. Indem erklärt wird, weshalb dieser Begriff für Haustiere beispielsweise durchaus noch verwendet werden kann, kann SchülerInnen leichter verständlich gemacht werden, warum die Diversität des rezenten *Homo sapiens* nicht mit dem Begriff ‚Rasse‘ beschrieben werden kann. Dies könnte zum Beispiel direkt im Anschluss an die Evolution des Menschen erfolgen. Statt den *Homo sapiens* als Endglied der menschlichen Evolution zu erwähnen und das Kapitel an dieser Stelle enden zu lassen, könnte noch kurz auf die heutige Diversität und ihre Gründe eingegangen werden.

In höheren Jahrgängen könnte weiters beim Thema ‚Humangenetik‘ dieser Aspekt als Beispiel für die Komplexität der Vererbung und die schier unendlichen Möglichkeiten der Weitergabe von Merkmalen verwendet werden. Die letztgenannte Herangehensweise wäre aber vor allem eine interessante Möglichkeit für die Aufarbeitung anderer überholter Konzepte (siehe Hypothese 2).

Hypothese 2

„Ein kleiner Teil der Jugendlichen ist geprägt von fachlich überholten Konzepten.“

Typologische Vorstellungen und die Einteilung des Menschen nach morphologischen und psychischen Merkmalen, wie sie bei Knußmann (1996) oder noch ausgeprägter bei Rushton (1999) zu finden sind, konnten, wie erwartet, nur bei einem kleinen Teil der Jugendlichen festgestellt werden.

Insgesamt haben nur 1,8% einen Zusammenhang zwischen Hautfarbe und Persönlichkeit/Intelligenz gesehen. Genauso viele halten auch den Zusammenhang zwischen Hautfarbe und Intelligenz, nicht aber den Einfluss auf die Persönlichkeit, für plausibel. Etwas mehr, aber trotzdem noch relativ wenige, haben angegeben, dass zwar kein Zusammenhang zur Intelligenz, aber zur Persönlichkeit besteht (3,2%). Auch wenn dieser kleine Anteil an Jugendlichen in keinsten Weise zu ignorieren ist, so konnte festgestellt werden, dass die große Mehrheit von 93,3% einen Zusammenhang nicht für möglich hält.

Die darauffolgende Frage haben weitaus mehr Jugendliche beantwortet, als überhaupt einen Zusammenhang zu sehen. Viele dürften also selbst von keinem Zusammenhang ausgehen, haben bei dieser Frage aber angegeben, welche Erklärung für sie die wahrscheinlichste wäre. Ihre Antwort könnte daher stark mit dem in Zusammenhang stehen, was sie selbst, z.B. durch die Medien, ihr persönliches Umfeld oder in der Schule, vermittelt bekommen.

Gerade durch die oppositären Erklärungen in den freien Antwortfeldern wurde nämlich klar, dass viele Jugendliche den Mensch als Individuum und von seiner Umwelt abhängig ansehen. So gehen viele davon aus, dass, erstens, jeder Mensch anders ist und, zweitens, die Erziehung, das Umfeld, die Chancen und die Erlebnisse eines Menschen entscheidend dafür sind, wie er/sie sich entwickelt. Auch die oftmals subjektive Definition von Intelligenz wurde in einigen eigenen Erklärungen angesprochen.

Einige brachten im freien Antwortfeld zum Ausdruck, dass kognitive Fähigkeiten nicht rein angeboren sind, sondern gefördert werden müssen und Intelligenz daher nicht nur schwer messbar sein kann, sondern auch Unterschiede in Bezug auf bestimmte kognitive Fähigkeiten weltweit stark von den individuellen Möglichkeiten eines Menschen abhängen. Hiermit in Verbindung steht auch die Definition von Intelligenz, da klassische Intelligenztests, beispielsweise, gerade länder- und kulturübergreifend, kein guter Gradmesser dafür sind, wie intelligent eine Person im Vergleich zu einer anderen ist. Auch diese Überzeugung konnte aus einigen Antworten herausgelesen werden.

Vereinzelt haben aber Jugendliche als Rechtfertigung für ihre Antwort die unterschiedlichen Durchschnitte der Intelligenzquotienten weltweit angegeben und ein Jugendlicher

hat kommentarlos einen Link zu einer weltweiten IQ-Übersicht in das Antwortfeld kopiert.

Im Hinblick auf die Schule würde sich daher für den Biologieunterricht anbieten – auch unabhängig von den Themen ‚Menschenrassen‘ und ‚Rassismus‘ – Intelligenz und Persönlichkeit als Ausgangspunkte bei Human- und Populationsgenetik zu verwenden, da beide Aspekte zeigen, wie schwer die Einflüsse von Vererbung einerseits und Umwelt andererseits zu analysieren sind.

Kommt man nun aber zurück auf die Gründe, die an dieser Stelle vorrangig genannt worden sind, lässt sich sagen, dass vor allem der Fortschritt eines Landes (46,3%) und die Kultur (43,3%), von der ein Mensch geprägt worden ist, ausschlaggebende Punkte für die Jugendlichen waren. Gleiche Gene (6,0%), also Gene die gleichermaßen für die äußere Erscheinung und für die Persönlichkeit/Intelligenz verantwortlich sind, landeten mit Abstand auf dem letzten Platz. Eine gleiche Gruppe von Genen wurde jedoch von 39,0% der an dieser Frage teilnehmenden Jugendlichen als Möglichkeit angesehen. Hier wären konkretere Vorstellungen und Erklärungen durch die SchülerInnen interessant, um herauszufinden, inwiefern sie eine Verbindung und einen Zusammenhang zwischen den genannten Punkten sehen.

Dass der Fortschritt des Landes, in dem ein Mensch wohnt, und die Kultur, von der ein Mensch vorrangig umgeben ist, laut den Jugendlichen am ausschlaggebendsten sind, zeigt, dass Jugendliche eher davon ausgehen, dass sich Eigenschaften erst im Laufe des Lebens entwickeln und stark von der Biografie eines Menschen abhängig sind. Der Begriff ‚Fortschritt‘ ist aber natürlich ein Punkt, der, genauso wie der Intelligenzbegriff, als sehr subjektiv angesehen werden kann und hierfür wäre es auch wichtig zu wissen, wie SchülerInnen diesen ‚Fortschritt‘ definieren und warum. Hierfür kann mit der Antwortmöglichkeit zur ‚Bedeutung im Weltgeschehen‘ gearbeitet werden. Diese Antwort wurde von 35,7% angegeben und bezieht sich zwar auf einen ähnlichen Aspekt wie die meistgenannte Antwort, zeigt aber doch einen anderen Zugang, da ‚Fortschritt‘ und ‚Bedeutung im Weltgeschehen‘ nicht als Synonyme verwendbar sind.

Durch die relativ gleichmäßige Verteilung der Antworten auf vier der fünf Antwortmöglichkeiten zeigt sich aber alles in allem, dass die Jugendlichen nicht zu einer eindeutigen

Erklärung tendieren, sondern doch für jeden eine andere, bzw. für manche Jugendliche mehrere Erklärungen, in Frage kommen.

Vergleicht man die Antworten der Jugendlichen bei diesen beiden Fragen nun mit der Bewertung der Personenfotos, so lassen sich die Vorstellungen der SchülerInnen noch etwas konkretisieren. Zwar ließen sich nicht bei allen Eigenschaftspaaren der semantischen Differentiale signifikante Unterschiede feststellen, einige Tendenzen haben sich aber doch gezeigt, die mit den eben besprochenen Ergebnissen in Beziehung gesetzt werden können. Hinsichtlich Intelligenz, Fortschritt und Reichtum wurden der Türke, der Nigerianer und die Halbivorerin negativer als die anderen zu bewertenden Personen beurteilt. Da vor allem Reichtum und Fortschrittlichkeit nicht mit der Persönlichkeit/Intelligenz in Zusammenhang stehen, zeigt sich hierdurch, dass viele Jugendliche anhand der Hautfarbe zwar nicht auf letztgenanntes schließen wollen, aber sehr wohl auf die soziale Situation, der ein Mensch bestimmter Hautfarbe entstammen könnte. Hinsichtlich der Intelligenz und Sanftheit haben sich hier rassistische Tendenzen gezeigt, die aber mit Persönlichkeitsmerkmalen wie Fleiß, Freundlichkeit, Friedlichkeit etc., nicht korreliert haben.

Bei der Bewertung der Halbjapanerin haben sich positiv-rassistische Tendenzen gezeigt, da sie als merklich klüger und fleißiger eingestuft wurde. Weiters wurde sie hinsichtlich anderer Merkmale relativ positiv bewertet. Positiver Rassismus ist zwar eine andere Art des Zugangs, wenn es um die Bewertung von Menschen geht, er ist aber trotzdem eine Form von Rassismus und darf nicht ignoriert werden. Auch wenn die Einstellung, asiatische Menschen seien fleißiger und intelligenter als die meisten anderen, auf den ersten Blick weniger gravierend wirkt als beispielsweise die Einstellung, dass afrikanische Menschen ärmer sind, so handelt es sich doch in beiden Fällen um Vorurteile, die es zu bekämpfen gilt.

Hinsichtlich des Afrikabildes zeigt sich also, dass, wie bereits Marmer et al. (2015) analysiert haben und wie in Kapitel 4.2 erklärt wurde, Einstellungen leicht vermittelt werden können, indem „richtige“ Begriffe und Abbildungen gewählt werden. Kaum jemand der Jugendlichen wird sich selbst schon persönlich und vor Ort von der aktuellen Situation verschiedener afrikanischer Länder überzeugt haben und sie mit der Situation anderer Kontinente verglichen haben. Trotzdem reicht schon die Hautfarbe aus – was zumindest

durch diese Umfrage gezeigt werden konnte – um Menschen merklich anders zu bewerten. Ein Grund hierfür kann sein, dass die Abbildungen in Schulbüchern und die Bilder, die in den Medien größtenteils gezeigt werden, – anders als die Bilder der Umfrage – hungrige Menschen und Kinder ohne einwandfreie Kleidung und Schuhe – zeigen. Dieses hierdurch erzeugte, einseitige Bild, das einen riesigen Kontinent repräsentieren soll, reicht offensichtlich aus, um ein gewisses Äußeres auch an anderen Stellen mit Armut zu verbinden.

Auch wenn dieser Punkt nicht mehr vorrangig mit biologischem Rassismus zu tun hat, so verweist er doch auf einen Aspekt, der ebenso auch den Biologieunterricht betreffen kann, wenn zum Beispiel Themen wie Ressourcenverteilung oder Welthunger besprochen werden. Marmer et al. (2015) haben sich zwar mit Geografiedidaktik beschäftigt – wo diese und weitere Themen auch grundsätzlich vorrangig besprochen werden sollen – ihre Erkenntnisse lassen sich aber auch auf die Biologiedidaktik übertragen. Durch die Ergebnisse der Umfrage wurde klar, dass sich zwar biologisch-rassistische Tendenzen bei einer Vielzahl der SchülerInnen nicht feststellen ließen, dass sich das Problem der unterschiedlichen Wahrnehmung von Menschen aus aller Welt aber in der Folge nur auf einen anderen Bereich verlagert: den Fortschritt, die Entwicklung, die Bedeutung unterschiedlicher Teile der Welt und wie dies von Jugendlichen wahrgenommen wird.

Um einseitige Bilder, Klischees und Vorurteile zu bekämpfen, wäre es daher interessant, die Themen ‚Welthunger‘ und ‚Ressourcenverteilung‘ nicht anhand klassischer Vorstellungen zu bearbeiten, sondern kritisch mit den SchülerInnen zu hinterfragen, ob, beispielsweise, die Situation Afrikas allgemein beschrieben werden kann, oder es besser wäre, einzelne Länder zu vergleichen und auf die dortige Situation und die Gründe dafür einzugehen. Auch Armut und ‚Entwicklungsprobleme‘ in der restlichen Welt können thematisiert werden, um zu zeigen, dass viele Teile der Welt mit unterschiedlichsten Problemen zu kämpfen haben, dass es in allen Ländern einen gewissen Gegensatz zwischen reicheren und ärmeren Personen gibt, und, dass auch die ‚reichen‘, ‚westlichen‘ Länder nicht gänzlich von Problemen verschont sind.

Hinsichtlich des Bild- und Textmaterials in Schulbüchern ist natürlich zu beachten, dass auch dieses – vor allem im Falle einseitiger und verallgemeinernder Darstellungen - kritisch zu betrachten ist. Dieser Punkt führt auch gleich weiter zum nächsten Punkt, dem

Fortschrittsgedanken. Die Anwendung der Begriffe ‚Fortschritt‘, und ‚Entwicklung‘ auf die Situation eines Landes, einer Kultur, einer Menschengruppe etc., sollte den SchülerInnen als problematisch dargestellt werden.

Auch die einseitige Darstellung durch die Medien trägt ihren Teil hierzu bei. Gewisse Weltteile, Kulturen, Länder etc., werden gerne als ‚traditionell‘, ‚naturverbunden‘ und ähnliches bezeichnet, was oftmals als Euphemismus für ‚rückständig‘ gemeint ist. Ausgewähltes Bildmaterial leistet auch seinen Beitrag.

Ebenso, wie beim direkt zuvor besprochenen Aspekt, gilt auch hier, dass kritisches Hinterfragen des Fortschrittsgedankens mit den SchülerInnen dabei helfen kann, ein gewisses Bewusstsein für einseitige Darstellungen hervorzurufen. Einseitige Darstellungen und verallgemeinernde, bzw. eventuell falsche Verwendungen von Begriffen, wie ‚(un-)entwickelt‘, ‚fortschrittlich‘ oder ‚rückständig‘, können schnell Überlegenheitsgedanken hervorrufen, die bereits immer schon einen Nährboden für Rassismus dargestellt haben. Hierfür ist auch die Thematisierung der unterschiedlichen Entwicklung der Weltteile im Laufe der Geschichte (siehe Kapitel 3.3) bedeutend und eignet sich sehr gut als Thema für den Biologieunterricht.

In Bezug auf die Frage zur Verwandtschaft der Menschen zu den Menschenaffen, hat sich gezeigt, dass ein sehr großer Teil die Möglichkeit unterschiedlicher Verwandtschaftsverhältnisse aufgrund der Hautfarbe ohnehin nicht in Erwägung zieht, wodurch auch hier bestätigt werden konnte, dass fachlich überholte Konzepte nicht weit unter den Jugendlichen verbreitet sind. Natürlich gilt aber auch hier, dass die bejahenden Stimmen nicht ignoriert werden dürfen und in der Schule bei der Evolution des Menschen klar erklärt werden sollte, wie es um die Verwandtschaftsverhältnisse des Menschen, seiner Vorfahren und der Menschenaffen steht. Hinsichtlich der Erklärungen, die in der darauffolgenden Frage angegeben wurden, zeigen sich ähnliche Tendenzen wie bei der zuvor besprochenen Frage über den Zusammenhang zwischen Äußerem und Eigenschaften eines Menschen: Auch hier war der Fortschritt der ausschlaggebendste Punkt, da er von 41,2% der SchülerInnen, die hierzu eine Angabe gemacht haben, angegeben wurde. Erneut zeigt sich also der Fortschrittsgedanke als einflussreiches Kriterium. Dass auch das Verhalten von zumindest 25,5% gewählt wurde zeigt weiters, dass auch das oft vermittelte

Klischee von naturverbundenen, traditionsbewussten Menschen anderer Kontinente einen Einfluss auf die Grundeinstellung diesen gegenüber hat.

Wie durch einige, für den Ergebnisteil ausgewählte, eigene Erklärungen aber klar wird, sind sich viele auch der Tatsache bewusst, dass die Hautfarbe dem Schutz vor zu viel Sonneneinstrahlung dient und mit den klimatischen und geografischen Verhältnissen einer Region in Verbindung steht, jedoch keinesfalls etwas mit der näheren Verwandtschaft dunkelhäutigerer Menschen zu anderen Arten – im biologischen Sinne – zu tun hat.

Bei der Auswertung der Polaritätenprofile hat sich gezeigt, dass vorrangig jene, die den zuletzt besprochenen, theoretischen Fragen zugestimmt haben, auch bei der Bewertung der Personenfotos rassistischere Tendenzen gezeigt haben. SchülerInnen, die grundsätzlich denken, dass Menschen nicht nach Haut- und Haarfarbe beurteilt werden können, tun dies folglich auch eher nicht, wenn sie selbst nach einer derartigen Einstufung gefragt werden.

Hypothese 3

„Es wird vorrangig von fünf oder weniger Menschenrassen ausgegangen, falls eine Anzahl angegeben wird.“

Diese Hypothese hat sich eindeutig bestätigt. Von den Jugendlichen, die bei dieser Frage eine Antwort abgegeben haben (53,5%), haben mehr als die Hälfte drei (14,1%), vier (22,3%) oder fünf (18,5%) Rassen als Anzahl der Menschenrassen angegeben. Hierdurch zeigt sich, dass veraltete Vorstellungen von der Klassifizierung des Menschen noch allgegenwärtig sind. Vielleicht würden zwar Jugendliche selbst nicht immer den Begriff ‚Menschenrassen‘, sondern eher Begriffe wie ‚Großgruppen‘ oder ‚Gruppen‘, verwenden, da auch Janßen-Bartels (2003) feststellen konnte, dass Jugendliche den Rassebegriff bei einer Zuordnung von Menschen zu Gruppen nicht gerne verwenden. Dies ändert aber nichts an der Tatsache, dass eine derartige Einteilung keine wissenschaftliche Basis hat. Auch bei der Schulbuchanalyse in Kapitel 4.2.2 hat sich gezeigt, dass viele Bücher hier noch auf stark typologisches Bildmaterial zurückgreifen und dadurch entweder Vorstellungen hervorrufen oder weiter verfestigen.

Bei der Behandlung der menschlichen Diversität im Biologieunterricht sollte daher möglichst versucht werden, kein Bildmaterial zu verwenden, das diese Vorstellungen festigt und es sollte auch einer richtigen Terminologie ausreichend Beachtung geschenkt werden. Bild- und Textmaterial, das sich in den jeweils verwendeten Schulbüchern findet, und den Sachverhalt eventuell falsch oder leicht missverständlich darstellt, sollte weiters kommentiert und/oder richtiggestellt werden. Hier können SchülerInnen auch zur Reflexion und Diskussion angeregt werden, indem sie gefragt werden, inwiefern sie denken, dass die menschliche Diversität durch einige wenige Bilder wiedergegeben werden kann.

Hypothese 4

„SchülerInnen einer AHS oder BAKIP/BASOP zeigen sich, ausbildungsbedingt, weniger rassistisch/fremdenfeindlich, aber SchülerInnen der HAK/HAS oder einer Berufsschule unterscheiden sich, sozialisierungsbedingt, nicht markant von ihnen.“

Wie in den Kapiteln 7.4.3 und 7.4.4 ersichtlich, konnte festgestellt werden, dass eher BerufsschülerInnen zu rassistischen Vorstellungen neigen. Dies könnte sowohl am privaten, sozialen Umfeld, als auch an der fehlenden Thematisierung im Schulunterricht liegen, da Kapitel 4.1 gezeigt hat, dass die Lehrpläne der Berufsschulen vergleichsweise weniger Platz für die Thematisierung relevanter Inhalte bieten. Um diese Hintergründe festzumachen, wären aber weitere Untersuchungen in diese Richtung notwendig.

Die Aufteilung nach Schultypen hat hinsichtlich der Einstellungen der Jugendlichen keine weiteren Ergebnisse erbracht. Es konnte aber festgestellt werden, dass die Thematisierung eher in AHS, BAKIP und BASOP stattgefunden hat und vergleichsweise weniger oft in HAK, HAS und den Berufsschulen. In den AHS, BAKIP und BASOP wurden teilweise sogar eigene Unterrichtsfächer genannt, die eine Fokussierung auf bestimmte, hier relevante Themenbereiche, zulässt.

Weiters hat sich gezeigt, dass der Wunsch nach Thematisierung die Jugendlichen auch in zwei Gruppen aufteilt: SchülerInnen der AHS, BAKIP und BASOP wünschen sich das Behandeln von Themen wie ‚Rassismus‘ eher, als SchülerInnen der HAK, HAS oder Berufsschulen. Hierdurch wird eine gewisse Sensibilisierung der SchülerInnen bestimmter Schultypen ersichtlich.

Die Wertestudie konnte hinsichtlich Fremdenfeindlichkeit auch ausbildungsbedingte Unterschiede feststellen, jedoch erst ab Maturaniveau (Vgl. Friesl et al. 2010, S. 18). Dort wird davon ausgegangen, dass der bessere Informationsstand zu einer offeneren und toleranteren Haltung führt. Es wird aber auch angemerkt, dass jene Personen, sozial erwünschte Antworten möglicherweise besser einschätzen können, und dadurch anders abschneiden, weshalb auch in dieser Studie die Gründe nicht vollkommen geklärt werden konnten. Man geht aber eher von einer ausbildungsbedingten, höheren Toleranz und Offenheit aus, die weiters auch aus der sozialen Stellung resultiert. Eine vorurteilsfreihere und aufgeklärtere Haltung aufgrund der Ausbildung und sozialen Stellung – im Falle der AHS, BAKIP und BASOP – und eine vorurteilsbehaftetere und unaufgeklärtere Haltung, aufgrund der Ausbildung und sozialen Stellung, nicht aber aufgrund der sozialen Durchmischung – im Falle der Berufsschulen – wird auch für die vorliegende Arbeit als Grund für die Ergebnisse angenommen.

Hypothese 5

„SchülerInnen, die in Wien zur Schule gehen und/oder aufgewachsen sind, zeigen sich weniger rassistisch/fremdenfeindlich als SchülerInnen aus den Bundesländern.“

Hinsichtlich dieser Hypothese haben sich keine eindeutigen Tendenzen feststellen lassen. Zwar haben die SchülerInnen in Niederösterreich eher dazu tendiert, eine Anzahl an Menschenrassen anzugeben (62,0%), als die in Wien (50,4%), jedoch haben SchülerInnen in Wien eher einen Zusammenhang zwischen Aussehen und Intelligenz und/oder Persönlichkeit gesehen (8,7%), als SchülerInnen in Niederösterreich (2,8%). Es konnten daher keine klaren Unterschiede zwischen Stadt und Land festgestellt werden.

Interessanterweise haben signifikant mehr SchülerInnen aus Niederösterreich angegeben, dass bereits in der Schule über relevante Themen gesprochen wurde, was positive Auswirkungen auf die Ergebnisse gehabt haben könnte. Diese konnten durch die Auswertung aber nicht eindeutig festgestellt werden.

Aussagekräftigere Ergebnisse hätten möglicherweise auch erreicht werden können, wenn ländlichere Gegenden Österreichs für den Vergleich herangezogen worden wären. Die Standorte in Niederösterreich unterscheiden sich zwar merklich von der Hauptstadt,

bilden aber keinen markanten Gegensatz zu Wien, wie dies vielleicht andere Regionen Österreichs würden.

Hypothese 6

„Jugendliche mit Migrationshintergrund sind nicht weniger rassistisch/fremdenfeindlich eingestellt als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.“

Diese Hypothese hat sich bestätigt, da bei keinem Aspekt signifikante Unterschiede festgestellt werden konnten. Auch die Bewertung der Personenfotos hat keine Unterschiede gezeigt, obwohl zumindest dort, aufgrund der höheren Wahrscheinlichkeit äußerlicher Ähnlichkeiten der ProbandInnen mit den zu bewertenden Personen auf den Fotos, Unterschiede wahrscheinlich hätten sein können.

Wie bei den Hypothesen bereits erwähnt, gibt es zu Rassismus und Fremdenfeindlichkeit unter MigrantInnen noch keine aussagekräftigen Studien. Die Bedeutung dieses Themas wurde aber bereits erkannt, da es im Internet mehrfach diskutiert wird.

Ein Grund für rassistische Tendenzen unter MigrantInnen könnte sein, dass es auch in den Ursprungsländern der Personen, ihrer Familien oder in den Kulturen, die sie vornehmlich prägen, gewisse Vorurteile anderen Menschen und Kulturen gegenüber, gibt und, dass diese Einstellungen auch bestehen bleiben, wenn sie selbst nicht (mehr) in ihrem Ursprungsland leben. Weiters könnte es auch sein, dass MigrantInnen selbst einen Unterschied machen zwischen den EinwanderInnen aus verschiedenen Ländern und sich selbst, aus unterschiedlichen Gründen, als anderen MigrantInnen gegenüber überlegen ansehen. Ein Beispiel hierfür wäre, wenn manche südosteuropäische EinwanderInnen sich selbst als ‚weiß‘ ansehen und rassistische Einstellungen gegenüber ‚schwarzen‘ Menschen zeigen würden und diese Einstellungen bzw. ein möglicher Überlegenheitsgedanke nicht durch die Tatsache bekämpft wird, dass sie selbst in ein anderes Land ausgewandert sind und dort auch rassistische Diskriminierung erleiden.

Hypothese 7

„Das Geschlecht hat keinen Einfluss auf die lebensweltlichen Vorstellungen der Jugendlichen.“

Auch diese Hypothese hat sich bestätigt. Wie beim Österreichteil der europäischen Wertestudie, konnten auch hier keine merklichen Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen TeilnehmerInnen festgestellt werden. Für die Wertestudie wurde an dieser Stelle eine Quelle angegeben, die auf diesen Aspekt Bezug nimmt und deren Herangehensweise auch für die Ergebnisse dieser Arbeit von Belangen sein könnte. Männer und Frauen seien demnach tendenziell gleichermaßen rechtsextrem und/oder fremdenfeindlich eingestellt, Frauen leben diese Orientierung aber, auf Täter- und Wählerebene, merklich weniger aus als Männer.

Da in diese Richtung hier keine Forschung angestellt wurde, ist nicht festzustellen, ob dies auch für SchülerInnen gilt und es wären konkretere Untersuchungen notwendig. Dass Burschen aber derartige Orientierungen, die auch eng an Rassismus gekoppelt sind, eher als Mädchen ausleben, könnte durchaus zutreffen. Bei dieser Umfrage ging es aber rein um die Einstellungen und Vorstellungen – das Ausleben dieser Einstellungen wurde nicht untersucht.

8.3 Fachdidaktische Verortung relevanter Themen

„Werden Themen, die hiermit in Zusammenhang stehen in der Schule behandelt und wenn ja, welche und in welchen Fächern? Inwiefern spielt der Biologieunterricht hierbei eine Rolle?“

Es haben zwar etwas mehr SchülerInnen angegeben, dass Themen wie ‚Rassismus‘ oder ‚Fremdenfeindlichkeit‘ bereits in der Schule behandelt worden sind, als mit ‚Nein‘ abgestimmt haben; jedoch fast zehn Prozent haben aber hierzu keine Angabe gemacht. Ob und inwiefern ein Thema in der Schule besprochen worden ist, ist natürlich relativ, da sich nicht immer alle SchülerInnen gleichermaßen an behandelte Inhalte erinnern können. Außerdem gilt nicht für alle gleichermaßen ein Thema als behandelt, wenn es kurz besprochen wird, bzw. wenn Aspekte, die damit nah verwandt sind, angesprochen werden.

Die Auswertung hat gezeigt, dass in der Schule sehr viele unterschiedliche Themenbereiche auftauchen, die mit Rassismus in Verbindung stehen. Biologische Aspekte wurden jedoch beinahe gar nicht genannt. Vergleicht man weiters die genannten Themen mit den genannten Schulfächern, in denen diese Themen behandelt wurden, zeigt sich auch hier, dass der Biologie- bzw. naturwissenschaftliche Unterricht eine stark untergeordnete Rolle spielt. Wie bereits dargelegt, würde es sich aber an verschiedenen Stellen anbieten, bestimmte Aspekte anzusprechen.

Als extrem bedeutsam hat sich in diesem Zusammenhang der Geschichte- und Politikunterricht gezeigt. In Bezug auf den Bereich der politischen Bildung ist die Thematisierung natürlich sehr sinnvoll, da einige hierfür relevante Aspekte auch in der gegenwärtigen, österreichischen Politik – und dadurch auch in den Medien und im Alltag – von großem Belang sind und daher auch mit JungwählerInnen in der Schule, an passender Stelle, diese Problematik diskutiert werden sollte. In Bezug auf den Geschichtsunterricht hingegen muss beachtet werden, dass Themen wie Kolonialismus, Nationalsozialismus oder Apartheidpolitik schnell als furchtbare, aber überwundene Geschehnisse der Vergangenheit empfunden werden können. Die Auswirkungen der Vergangenheit auf die Gegenwart, bzw. die mögliche Wiederholung bestimmter Ereignisse in anderer Form, können schnell übersehen werden, wenn die Lehrperson an dieser Stelle nicht explizit darauf, mit den Jugendlichen, eingeht.

Es muss daher nicht nur beachtet werden, ob, sondern auch wie ein Thema in der Schule dargestellt, diskutiert und abgeschlossen wird, wenn es um die Sinnhaftigkeit und den Effekt der Thematisierung geht.

Bis auf den Aspekt der näheren Verwandtschaft zu den Menschenaffen konnten keine Zusammenhänge festgestellt werden zwischen den Antworten der SchülerInnen und der vorherigen Thematisierung von Rassismus im Unterricht. Nur hier hat sich gezeigt, dass mehr als drei Viertel der SchülerInnen, die eine nähere Verwandtschaft dunkelhäutigerer Menschen für möglich gehalten haben, auch angegeben haben, dass das Thema in der Schule noch nicht thematisiert worden ist.

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen einerseits, dass die Thematisierung in der Schule zwar Effekte erzielen kann, bzw. im Allgemeinen die Ausbildung ein wichtiger Faktor ist. Ande-

rerseits zeigt sich, dass die Thematisierung teilweise erfolglos bleiben kann, da die Auswertung keine durchgängigen Unterschiede gezeigt hat. Dies macht einmal mehr klar, dass die Zeit, die für diesen Themenkomplex – egal in welchem Schulfach – aufgewandt wird, sinnvoll genutzt werden sollte und eine richtige Herangehensweise elementar ist. Hiermit sind, einerseits der Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen und das Beachten ihrer bisherigen Vorstellungen und Meinungen gemeint, wie auch andererseits die adäquate Darstellung bestimmter Sachverhalte, bei der historische Ereignisse mit gegenwärtigen in Beziehung gesetzt werden und bei der Ursachen analysiert werden.

„Wünschen sich Jugendliche die (vermehrte) Verankerung des Themenkomplexes Rassismus im Schulunterricht?“

Auf die Frage, ob sich die SchülerInnen die Thematisierung von Rassismus im Schulunterricht wünschen, falls in diese Richtung noch nichts in der Schule behandelt worden ist, haben zwar mehr geantwortet als angegeben haben, dass das Thema in der Schule noch nicht aufgetaucht ist, dies stört aber in diesem Zusammenhang keinesfalls. Es könnte auch sein, dass SchülerInnen, in deren Schule schon darüber gesprochen wurde, sich eine verbesserte und/oder vermehrte Einbindung in den Unterricht wünschen oder, dass sie einfach nur zum Ausdruck bringen wollten, wie wichtig ihnen das Thema ist.

Von den 64,6% die hier eine Antwort abgegeben haben, haben sich jedenfalls 83,3% für eine Thematisierung ausgesprochen. Es ist also klar ersichtlich, dass SchülerInnen dieses Thema begrüßen, was eine wichtige Grundlage für die erfolgreiche Thematisierung eines jeden Aspektes im Schulalltag darstellt.

8.4 Conclusio

Die allgemeine Bilanz hinsichtlich SchülerInnenvorstellungen und fachdidaktischer Verortung, die durch die Ergebnisse der Umfrage gezogen werden kann, ist einerseits positiv und andererseits auch negativ – je nach betrachtetem Aspekt. Es zeigt sich zwar, dass die Jugendlichen teilweise noch an überholte Konzepte glauben, dass aber, andererseits, auch ein großer Teil von ihnen diese Vorstellungen ablehnt.

Weiters hat sich gezeigt, dass Themen, die mit Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Verbindung stehen, zwar vielerorts in der Schule behandelt werden, dass die Thematisie-

rung aber, vor allem in den Lehrplänen, besser verankert werden sollte; dass in manchen Fächern eine Überarbeitung der Inhalte zu Verbesserungen führen könnte und, dass vor allem die Biologiedidaktik diesem Aspekt mehr Beachtung schenken könnte.

Es bietet sich im Unterrichtsfach Biologie, wie bereits erklärt, an mehreren Stellen an, verschiedene relevante Punkte einzubinden. Gerade das Fach Biologie könnte weiters viel zur Klärung allgemeiner Irrtümer beitragen, die vielen im Alltag oft begegnen. Hiermit ist beispielsweise die unterschiedliche Entwicklung der Gesellschaften weltweit gemeint.

In jedem Unterrichtsfach bieten sich aber natürlich andere Zugänge an und idealerweise würde in allen passenden Fächern ein Teil der Gesamtthematik behandelt werden. Als Ergänzung zu den regulär verwendeten Schulbüchern wurden, für manche Unterrichtsfächer, bereits Schwerpunktheft zu dieser Thematik herausgegeben. Für den Geschichtsunterricht gibt es beispielsweise das Schwerpunktheft *Rassismus* (Nr. 93, 2003) der Reihe *Geschichte lernen* des Friedrich Verlag, in dem sich Artikel über Ereignisse verschiedener Epochen finden. Ebenfalls im Friedrich Verlag ist das Schwerpunktheft *Vielfalt der Menschen* (Nr. 342, 2009) aus der Reihe *Unterricht Biologie* unter Federführung von Ulrich Kattmann, der im deutschsprachigen Raum Rassismusprävention mit Biologiedidaktik wie kein anderer verbindet, erschienen. Diese Ausgabe behandelt allgemein die Vielfalt des Menschen, wobei, sowohl der unterschiedlichen Kulturentwicklung weltweit, als auch populationsgenetischen Fragen und der Rassismusproblematik, Raum gewidmet wird. Für verschiedene Fächer geeignet ist durch seine abwechslungsreiche Gestaltung auch das Themenheft *Rassismus. Erkennen & Bekämpfen* (2013) des Vereins Aktion Courage.

In Bezug auf die Biologiedidaktik bleibt schließlich noch zu betonen, dass das Miteinbeziehen der lebensweltlichen Vorstellungen der SchülerInnen grundsätzlich ein sehr wirksames Mittel für erfolgreichen Unterricht darstellen kann und, dass es gerade bei der hier besprochenen Thematik entscheidend sein kann, die Einstellungen und Meinungen der SchülerInnen, vor der Behandlung des Themas, einzuholen. Die Zugänge und Ansichten der SchülerInnen sind so divers wie die SchülerInnen selbst – was durch die Umfrage in jedem Fall klar geworden ist. Weiß eine Lehrperson bereits im Vorhinein, wie die SchülerInnen einer Klasse eingestellt sind, fällt es leichter auf einzelne Meinungen einzugehen, gewisse Einstellungen zu bekräftigen oder aber Hinweise zu geben, warum ein

Überdenken bestimmter Vorstellungen sinnvoll sein könnte. Eine Orientierung am *Modell der Didaktischen Rekonstruktion* (Vgl. Gropengießer et al. 2010, S. 12-13) bietet darüber hinaus eine gute Basis für eine Thematisierung, von der sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen, profitieren können. Das bereits zitierte Werk *Schüler besser verstehen* (Kattmann, 2015) soll an dieser Stelle noch einmal erwähnt werden, da es gerade für die Themen ‚Rassismus‘ und ‚Menschenrassen‘ viele Anhaltspunkte für Lehrpersonen beinhaltet, die bei der Vor- und Nachbereitung sehr hilfreich sein können.

Da aber Lehrpläne ohnehin meist zu optimistisch gestaltet sind und Lehrpersonen auch vom vorgegebenen Kernstoff oft Abstriche machen müssen, werden ausgedehnte Schwerpunkte vielerorts nicht möglich sein. Es bietet sich daher auch die Möglichkeit, Workshops oder Thementage für SchülerInnen anzubieten, die, entweder extern oder von LehrerInnen der Schule selbst, geleitet werden. Hilfreiche Materialien für Lehrpersonen werden zum Beispiel von den deutschen Initiativen *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* des Vereins *Aktion Courage* oder von den *Internationalen Wochen gegen Rassismus* zur Verfügung gestellt.⁴⁸ Darüber hinaus bietet *ZARA Training* von *ZARA - Zivilcourage und Antirassismusbearbeitung* Workshops für verschiedene Altersklassen und mit verschiedenen Schwerpunkten an.

Abschließend bleibt nun noch festzuhalten, dass sich durch die hierfür durchgeführte Umfrage zwar einige klare Tendenzen feststellen ließen, diese Befragung stellt jedoch nur einen kleinen Ausschnitt dessen dar, was untersucht werden könnte. Es würde sich anbieten, die fachdidaktische Verortung genauer unter die Lupe zu nehmen, um herauszufinden inwiefern Verbesserungen notwendig oder auch nicht notwendig sind. Hierfür könnten sowohl die Materialien anderer Unterrichtsfächer, als auch die Studienpläne der jeweiligen Lehramtsfächer analysiert, LehrerInnenbefragungen durchgeführt und auch den SchülerInnen detailliertere Fragen gestellt werden.

Weiters könnten die Ergebnisse noch an Repräsentativität gewinnen, wenn mehr Bundesländer und Schultypen, die hier nicht befragt wurden, auch in die Umfrage miteinbezogen werden würden.

⁴⁸ Vgl. <http://www.schule-ohne-rassismus.org/startseite/>, letzter Zugriff am 14. April 22: 10 Uhr und <http://internationale-wochen-gegen-rassismus.de/>, letzter Zugriff am 14. April 2017, 22:15 Uhr.

Auch hinsichtlich der lebensweltlichen Vorstellungen der SchülerInnen wäre eine ausführlichere Befragung interessant, da hier nur einige Punkte grob abgefragt wurden. Gerade die Erklärungen in den freien Antwortfeldern haben aber gezeigt, dass viele SchülerInnen sich grundlegend in ihren Meinungen und Vorstellungen unterscheiden.

Zusammenfassung

Rassismus ist ein Phänomen, das sich bis in die Antike zurückverfolgen lässt und auch gegenwärtig noch in der Gesellschaft vorzufinden ist. Weiters ist Xenophobie im Allgemeinen eine Verhaltensdisposition, die sich bis in die Frühgeschichte der Menschheit zurückverfolgen lässt und aus dem damaligen Zusammenleben resultiert. Gegenwärtig ist sie aber nicht mehr sinnvoll und kann nicht als Rechtfertigung für Rassismus zu Hilfe genommen werden. Darüber hinaus gibt es für die Einteilung des Menschen in Rassen auch keine wissenschaftliche Grundlage.

Um Jugendlichen das Thema Rassismus und alle Aspekte die damit zusammenhängen erfolgreich vermitteln zu können, sind eine Verankerung im Lehrplan, richtige Zugänge und adäquate Schulmaterialien notwendig. Obwohl sich gute Ansätze in den Lehrplänen finden lassen, zeigt sich, dass die Thematisierung in der Schule vermehrt und verbessert werden könnte und, dass vor allem in der Biologie verstärkt auf diesen Aspekt eingegangen werden könnte, was durch eine Umfrage mit Jugendlichen an österreichischen Schulen der Sekundarstufe Zwei herausgefunden werden konnte.

Die Umfrage hat weiters gezeigt, dass die Jugendlichen größtenteils nicht von veralteten, fachlichen Konzepten überzeugt sind, dass aber die Einteilung des Menschen in Rassen, durch die Gesellschaft, von ihnen wahrgenommen wird und ein großer Teil der Jugendlichen sich die vermehrte Thematisierung von Rassismus im Schulunterricht wünscht. Außerdem hat sich gezeigt, dass der ‚Fortschritt‘ einer Gesellschaft, eines Landes, einer Kultur, als ausschlaggebend für die Unterschiede zwischen Menschen weltweit wahrgenommen wird.

Es wäre daher sinnvoll, dieses Thema vermehrt in den Schulunterricht einzubauen und in der Biologiedidaktik mehr Wert auf die Vermittlung der wissenschaftlichen Fakten zu legen, die notwendig sind, um dieses Thema, auch hinsichtlich historischer und ethischer Aspekte, erfolgreich diskutieren zu können.

Schlüsselwörter: Menschenrassen, Rassismus, Xenophobie, Jugend, Schulunterricht, Biologiedidaktik

Abstract

Racism is a phenomenon that dates back to ancient times and it still represents a prevalent issue of today's society. Xenophobia, in this context, is generally a behavioural disposition that can be traced back to the early history of mankind. In this regard, it can be considered a result of the lifestyle at that time. Nowadays, however, xenophobia has lost its purpose which is why it cannot be used to justify any form of racism anymore. In addition, no proof for a scientific classification of mankind into races is present in any form.

In order to be able to adequately discuss racism and all related aspects with adolescents in school, the embedding of this topic in the curriculum, the right approach and intentions as well as appropriate school materials are required. Although current curricula already intend to highlight the importance of racism, results indicate that its critical examination in school could still be extended and improved. In this context, findings of a survey with teenagers in Austrian high schools show that particularly didactics in biology should focus more on this aspect.

As regards the questionnaire, results furthermore suggest that the majority of young people does not believe in outdated concepts, yet they notice that the classification of humankind into races is still present in today's society. Moreover, a great number of adolescents want racism and related topics to be more embedded in school education. Additionally, findings reveal that the progress of a society, a country or a culture is perceived as main reason for worldwide differences between people.

As a consequence, the focus on racism and other related topics directly in class needs to be more emphasised. In particular, didactics in biology is ought to stress teaching scientific facts as well as background information on racism-related aspects, as it is essential to be able to historically and ethically explain, understand and discuss the topic of racism.

Key words: race, racism, xenophobia, youth, school education, didactics in biology

Literaturverzeichnis

Monographien

Arndt, Susan: *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen*. Verlag C. H. Beck. München 2012.

Cavalli-Sforza, Luca und Francesco: *Verschieden und doch gleich. Ein Genetiker entzieht dem Rassismus seine Grundlage*. Droemer Knaur. München 1994.

Diamond, Jared: *Arm und Reich. Die Schicksale menschlicher Gesellschaften*. Fischer Verlag GmbH. Frankfurt am Main 2012.

Goldenberg, David M.: *The curse of Ham : race and slavery in early Judaism, Christianity, and Islam*. Princeton Univ. Press. Princeton 2003.

Gould, Stephen Jay: *Das Lächeln des Flamingos. Betrachtungen zu Naturgeschichte*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main 1995.

Gould, Stephen Jay: *Der falsch vermessene Mensch*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Basel 1988.

Gropengießer, Harald et al.: *Biologiedidaktik in Übersichten*. Aulis Verlag. Hallbergmoos 2010.

Gruppe, Gisela et al.: *Anthropologie. Einführendes Lehrbuch*. Springer-Verlag. Berlin 2012.

Kattmann, Ulrich: *Schüler besser verstehen. Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht*. Aulis Verlag. Hallbergmoos 2015.

Knußmann, Rainer: *Vergleichende Biologie des Menschen. Lehrbuch der Anthropologie und Humangenetik*. Gustav Fischer Verlag. Stuttgart 1996.

Linné, Carl von: *Systema Naturae. Tomus I*. Stockholm 1758.

Marmer, Elina und Sow, Papa (Hg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Beltz Juventa. Weinheim und Basel 2015.

Rushton, J. Philippe: *Race, Evolution & Behaviour. Special Abridged Edition*. Transaction Publishers. New Jersey 1999.

Terkessidis, Mark: *Psychologie des Rassismus*. Westdeutscher Verlag. Opladen/Wiesbaden 1998.

Wörterbücher und Lexika

Böhm, Winfried: *Wörterbuch der Pädagogik*. Kröner. Stuttgart 2005.

Dudenredaktion (Hg.): Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Dudenverlag. Berlin 2015.

Kattmann, Ulrich: „*Menschenrassen*“. S. 170-177. In: Sauermost, Rolf (Hg.): *Lexikon der Biologie. Bd. 14*. Spektrum Akademischer Verlag. Heidelberg. 2004.

Sauermost, Rolf (Hg.): *Lexikon der Biologie. Bd. 9*. Spektrum Akademischer Verlag. Heidelberg. 2004.

Sauermost, Rolf (Hg.): *Lexikon der Biologie. Bd. 11*. Spektrum Akademischer Verlag. Heidelberg. 2004.

Sauermost, Rolf (Hg.): *Lexikon der Biologie. Bd. 14*. Spektrum Akademischer Verlag. Heidelberg. 2004.

Tenorth, Heinz-Elmar et al. (Hg.): *Lexikon Pädagogik*. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 2007.

Zeitschriften, Berichte und Artikel

Friesl, Christian et al.: „*Wir' und ,die Anderen'. Einstellungen zu ,Fremden' und ,Fremdenfeindlichkeit' in Österreich.*“. In: Sozialwissenschaftliche Rundschau. Heft 1/2010. Wien 2010. S. 6-32.

Declaration of Schlaining. Against Racism, Violence, and Discrimination. Stadtschlaining 1995. Abrufbar unter: http://www.friedensburg.at/uploads/files/Declaration_1995.pdf, letzter Zugriff am 5. März 2017, 18:30 Uhr.

Bax, Daniel et al.: *Rassismus. Erkennen & Bekämpfen*. Aktion Courage e.V. Berlin 2013.

Barsh, Gregory S.: *What controls Variation in Human Skin Colour?* Public Library of Science 2003. Abrufbar unter:
<http://journals.plos.org/plosbiology/article/file?id=10.1371/journal.pbio.0000027&type=printable>, letzter Zugriff am 5. März 2017, 16:25 Uhr.

Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.): *Rassismus. Geschichte lernen*, Nr. 93. Friedrich Verlag. Velber 2003.

Janßen-Bartels, Anne: *Schülervorstellungen zum Unterricht über „Menschenrassen“*. Ein Forschungsprojekt im Rahmen des Modells der Didaktischen Rekonstruktion. In: Vogt, Helmut et al. (Hrsg.): *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*. Salzburg 2003. S. 57-70.

Kattmann, Ulrich (Hrsg.): *Vielfalt der Menschen. Unterricht Biologie*, Nr. 342. Friedrich Verlag. Velber 2009.

López, Saioa et al.: *Evolution of Skin Pigmentation Differences in Humans*. John Wiley & Sons Ltd 2014. Abrufbar unter:
https://www.researchgate.net/publication/264537214_Evolution_of_Skin_Pigmentation_Differences_in_Humans, letzter Zugriff am 5. März 2017, 16:20 Uhr.

Marmer, Elina: *Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern*. In: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Waxmann Verlag. Münster 2/2013. S. 25-31.

Reinders, Heinz: *Peers und Migration – zur Bedeutung von inter- und intraethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter*. In: Haring, Marius et al. (Hg.): *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Springer Fachmedien. Wiesbaden 2010. S. 123-140.

Silva de Cerqueira, Caio Cesar et al.: *Implications of the Admixture Process in Skin Color Molecular Assessment*. Public Library of Science ONE 2014. Abrufbar unter:
<http://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0096886&type=printable>, letzter Zugriff am 5. März 2017, 16:20 Uhr.

Wilfing, Harald: *Rasse – Ein Anachronismus*. In: Hobl-Jahn, Elisabeth et al.: *Menschenhaltung. Biologismus – Sozialrassismus*. Schulheft 124. StudienVerlag. Innsbruck 2006. S. 97-103.

Xiao, Kaida et al.: *Characterising the variations in the ethnics skin colours: a new calibrated data base for human skin*. *Skin Research and Technology Published by John Wiley & Sons Ltd* 2016. Abrufbar unter: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/srt.12295/full>, letzter Zugriff am 5. März 2017, 16:25 Uhr.

ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit. *Rassismus Report 2015*. Einzelfall-Bericht über rassistischen Übergriffe und Strukturen in Österreich. Wien 2015.

ZARA- Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit. *Rassismus Report 2016*. Einzelfall-Bericht über rassistische Übergriffe und Strukturen in Österreich. Wien 2016.

Internetseiten

<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/>, letzter Zugriff am 26. Februar 2017, 12:25 Uhr.

<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=7>, letzter Zugriff am 26. Februar 2017, 12:30 Uhr.

<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=10>, letzter Zugriff am 26. Februar 2017, 12:45 Uhr.

<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=22>, letzter Zugriff am 26. Februar 2017, 13:10 Uhr.

<https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/index.html>, letzter Zugriff am 25. Februar 2017, 14:20 Uhr.

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?5te98v, letzter Zugriff am 25. Februar 2017, 14:25 Uhr.

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html, letzter Zugriff am 25. Februar 2017, 14:50 Uhr.

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html, letzter Zugriff am 26. Februar 2017, 16:20 Uhr.

http://www.focus.de/politik/deutschland/kein-rein-deutsches-problem-warum-es-rassismus-auch-unter-auslaendern-gibt_id_3813111.html, letzter Zugriff am 2. April 2017, 15:15 Uhr.

<http://internationale-wochen-gegen-rassismus.de/>, letzter Zugriff am 14. April 2017, 22:15 Uhr.

<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=267>, letzter Zugriff am 25. Februar 2017, 14:30 Uhr.

<http://www.schule-ohne-rassismus.org/startseite/>, letzter Zugriff am 14. April 22: 10 Uhr.

Schulbuchverzeichnis

5. Schulstufe

Uitz, Harald et al.: *Biologie aktuell 1*. Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Graz 1994.

7. Schulstufe

Jaenicke, Joachim et al.: *BioLogisch 3*. E. Dorner GmbH. Wien 2001.

Driza, Manfred et al.: *Leben und Umwelt 3*. Verlag Neues Schulbuch. Salzburg 2006.

Kugler, Robert et al.: *BioBuch 3*. Verlag Neues Schulbuch. Salzburg 2006.

Rogl, Helga et al.: *Biologie aktiv 3*. Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Graz 2005.

Schullerer, Peter et al.: *B&U. Biologie und Umweltkunde 3*. Veritas-Verlag. Linz 2006.

Dobers, Joachim et al.: *Über die Natur 3. Biologie und Umweltkunde*. E. Dorner GmbH. Wien 2010.

Gereben-Krenn, Barbara et al.: *BioLogisch 3*. E. Dorner GmbH. Wien 2011.

Biegl, Eva-Christine et al.: *Begegnungen mit der Natur 3*. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien 2012.

Schirl, Karl et al.: *Expedition Biologie 3. Arbeitsbuch*. E. Dorner GmbH. Wien 2013.

Gloning, Charlotte et al.: *Neugierig auf... Biologie 3*. E. Dorner GmbH. Wien 2014.

8. Schulstufe

Hännl, Heinz et al.: *Welt des Lebens 4. Allgemeinbildende Höhere Schulen*. Leykam Buchverlagsges.m.b.H. Graz 1988.

Seewald, Fritz et al.: *Biologie heute. Biologie und Umweltkunde. Arbeitsheft 4*. Veritas-Verlag. Linz 1994.

Uitz, Harald et al.: *Biologie aktuell 4*. Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Graz 1996.

Driza, Manfred et al.: *Leben und Umwelt 4*. Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch. Salzburg 2000.

Dobers, Joachim et al.: *Über die Natur 4. Biologie und Umweltkunde für die 4. Klasse*. E. Dorner GmbH. Wien 1997.

Schullerer, Peter et al.: *B&U. Biologie und Umweltkunde 4*. Veritas-Verlag. Linz 1999.

Seewald, Fritz et al.: *Biologie heute 4. Biologie und Umweltkunde*. Veritas-Verlag. Linz 1999.

Hännl, Heinz et al.: *Welt des Lebens 4*. Leykam Buchverlagsges.m.b.H. Graz 2003.

Kugler, Robert et al.: *BioBuch 4*. Verlag Neues Schulbuch. Salzburg 2005.

Biegl, Christine-Eva et al.: *Einblicke Biologie. Menschen – Tiere – Pflanzen – Umwelt. Band 4*. Leykam Buchverlagsges.m.b.H. Graz 2005.

Biegl, Christine-Eva et al.: *Begegnungen mit der Natur 4*. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien 2012.

9. Schulstufe

Hofer, Hans et al.: *Biologie 5*. E. Dorner. Wien 2010.

Koch, Barbara et al.: *Kernbereiche Biologie 5*. E. Dorner. Wien 2012.

Biegl, Christine-Eva et al.: *Begegnungen mit der Natur 5*. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien 2013.

Gschöpf, Sibylle et al.: *BioBuch 5*. Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH. Wien 2014.

10. Schulstufe

Biegl, Christine-Eva et al.: *Begegnungen mit der Natur 6*. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien 2002.

Schermaier, Andreas et al.: *bio@school 6*. Veritas-Verlag. Linz 2006.

Biegl, Christine-Eva et al.: *Begegnungen mit der Natur 6*. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien 2014.

12. Schulstufe

Mandl, Lothar et al.: *Organismus und Umwelt 3*. Verlag Carl Ueberreuter. Wien 1979.

Hell, Norbert et al.: *Genetik – Evolution – Mensch und Umwelt. Biologie und Umweltkunde für die 8. Klasse*. ÖBV Pädagogischer Verlag GmbH. Wien 1995.

Driza, Manfred et al.: *Leben und Umwelt 8. Lehrbuch für Biologie und Umweltkunde*. Verlagsgemeinschaft Neues Schulbuch. Wien 1996.

Mandl, Lothar et al.: *Organismus und Umwelt 3. Für die 8. Klasse der allgemeinbildenden höheren Schulen. Genetik, Evolution, Gesundheit, Krankheit, Humanökologie*. Verlag Carl Ueberreuter. Österreichischer Bundesverlag, Ges.m.b.H. Wien 1998.

Schirl, Karl et al.: *Über die Natur 8*. E. Dorner GmbH. Wien 2000.

Kadlec, Vera et al.: *Natura 8*. Öbvht VerlagsgmbH & Co.KG. Wien 2007.

Schermaier, Andreas et al.: *bio@school 8*. Veritas-Verlag. Linz 2008.

Hofer, Hans et al.: *Biologie 8*. E. Dorner GmbH. Wien 2011.

Linder, Hermann et al.: *Linder Biologie 3*. E. Dorner GmbH. Wien 2012.

Koch, Barbara et al.: *Kernbereiche Biologie 8*. E. Dorner. Wien 2014.

Biegl, Christine-Eva et al.: *Begegnungen mit der Natur 8*. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien 2015.

Biegl, Christine-Eva et al.: *Begegnungen mit der Natur 8. Arbeitsheft*. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien 2015.

BHS

Hödl, Erika et al.: *Biologie und Ökologie III HLW*. Trauner Verlag + Buchservice GmbH. Linz 2006.

Gräven, Wolfgang et al.: *Biologie, Ökologie und Warenlehre IV HAK*. Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH & Co. KG. Wien 2007.

Hödl, Erika et al.: *Biologie, Ökologie und Warenlehre III HAK*. Trauner Verlag + Buchservice GmbH. Linz 2011.

Hödl, Erika et al.: *Naturwissenschaften I HAK*. Trauner Verlag + Buchservice GmbH. Linz 2014.

Hödl, Erika et al.: *Naturwissenschaften 2 HAS*. Trauner Verlag + Buchservice GmbH. Linz 2014.

Hödl, Erika et al.: *Naturwissenschaften 3 HAS*. Trauner Verlag + Buchservice GmbH. Linz 2014.

Hödl, Erika et al.: *Naturwissenschaften II HAK*. Trauner Verlag + Buchservice GmbH. Linz 2015.

Hödl, Erika et al.: *Naturwissenschaften III HAK*. Trauner Verlag + Buchservice GmbH. Linz 2016.

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
Abb.	Abbildung
BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BASOP	Bildungsanstalt für Sozialpädagogik
BHS	Berufsbildende höhere Schule
HAK	Handelsakademie
HAS	Handelsschule
HLW	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
S/S	Schüler und Schülerinnen
Tab.	Tabelle

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kreisdiagramm zur Altersverteilung	43
Abbildung 2: Kreisdiagramm zur Schultypenverteilung	44
Abbildung 3: Kreisdiagramm zur Bundesländerverteilung bezüglich des Aufenthaltsortes während der Kindheit/Jugend	44
Abbildung 4: Kreisdiagramm zum Geburtsland der ProbandInnen	45
Abbildung 5: Kreisdiagramm zur mit der Familie gesprochenen Sprache	45
Abbildung 6: Balkendiagramm zur genannten Anzahl an Menschenrassen	51

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vorherige Behandlung relevanter Themen im Unterricht, aufgeteilt nach Schultypen	46
Tabelle 2: In der Schule behandelte, relevante Themen	47
Tabelle 3: Schulfächer, in denen relevante Themen behandelt wurden	48
Tabelle 4: Wunsch nach Thematisierung, aufgeteilt nach Schultypen	49
Tabelle 5: Einteilung des Menschen in Menschenrassen	50
Tabelle 6: Zusammenhang zwischen Hautfarbe und Persönlichkeit/Intelligenz	52
Tabelle 7: Erklärungen für den Zusammenhang	53
Tabelle 8: Verwandtschaft zu den Menschenaffen	55
Tabelle 9: Erklärungen für die Verwandtschaft	56

Seite 10

Beantworte nun bitte folgende Fragen. Falls kein eigener Hinweis dabeisteht, ist immer eine Antwortmöglichkeit auszuwählen. Bei manchen Fragen kannst du auch deine eigene Antwort eingeben, falls keine der Antworten deine Meinung ausdrückt. Auch hier geht es wieder rein um deine persönliche Vorstellung.

Die heute lebenden Menschen (Homo sapiens) werden in verschiedene Rassen eingeteilt.

- ☐ Ja, ich stimme zu.
- ☐ Ich stimme eher schon zu.
- ☐ Ich stimme eher nicht zu.
- ☐ Nein, ich stimme nicht zu.

Wenn du zustimmst oder eher schon zustimmst, was denkst du, in wie viele Rassen kann man den Menschen einteilen?

Bitte gib eine ganze Zahl ein!

Anhand der Hautfarbe kann man auf die Persönlichkeit und die Intelligenz eines Menschen schließen.

- ☐ Ja, kann man.
- ☐ Nur auf die Persönlichkeit.
- ☐ Nur auf die Intelligenz.
- ☐ Nein, kann man nicht.

Wie würdest du dir den Zusammenhang zwischen Haut-/Haarfarbe und Intelligenz/Persönlichkeit erklären?

Wenn dir mehr als eine Antwort passend erscheint, kannst du auch mehrere auswählen oder auch deine eigene Erklärung dazuschreiben.

- ☐ Die Intelligenz und/oder Persönlichkeit wird gemeinsam mit der Haut- und Haarfarbe vererbt, es sind also die gleichen Gene dafür verantwortlich.
- ☐ Für die Intelligenz und/oder Persönlichkeit eines Menschen sind nicht die gleichen Gene wie für sein/ihr Aussehen verantwortlich, aber es handelt sich um eine Gruppe von Genen, die gemeinsam weitervererbt wird.
- ☐ Die Haut- und Haarfarbe eines Menschen lässt sich speziellen Kulturen zuordnen. Kulturen haben Einfluss auf die Intelligenz und/oder Persönlichkeit eines Menschen.
- ☐ Die Haut- und Haarfarbe eines Menschen lässt sich speziellen Ländern zuordnen. Der Fortschritt eines Landes hat Einfluss auf die Intelligenz und/oder Persönlichkeit der BewohnerInnen.
- ☐ Die Haut- und Haarfarbe eines Menschen lässt sich speziellen Ländern zuordnen. Die Bedeutung im Weltgeschehen eines Landes hat Einfluss auf die Intelligenz und/oder Persönlichkeit der BewohnerInnen.
- ☐ Andere Erklärung für den Zusammenhang:

Je dunkler die Hautfarbe eines Menschen, desto näher ist er/sie mit den Menschenaffen verwandt.

- ☐ Ja, ich stimme zu.
- ☐ Ich stimme eher schon zu.
- ☐ Ich stimme eher nicht zu.
- ☐ Nein, ich stimme nicht zu.

Wenn du zustimmst oder eher schon zustimmst, was denkst du warum es so ist?

Wenn dir mehr als eine Antwort passend erscheint, kannst du auch mehrere auswählen oder auch deine eigene Erklärung dazuschreiben.

- ☐ Je dunkler die Haut, desto mehr Gene hat ein Mensch mit einem Menschenaffen gemeinsam.
- ☐ Je dunkler die Haut, desto ähnlicher ist das Verhalten eines Menschen dem der Menschenaffen.
- ☐ Je dunkler die Haut, desto weniger intelligent ist ein Mensch.
- ☐ Je dunkler die Haut eines Menschen, desto rückständiger ist der Kulturkreis dem er/sie entstammt.
- ☐ Andere Erklärung:

Seite 11

Bitte gib dein Geschlecht an:

Bitte wählen... 

Bitte gib dein Alter an:

Bitte gib den Schultyp an, den du besuchst:

- ☐ Gymnasium
- ☐ Realgymnasium/Oberstufenrealgymnasium
- ☐ HAK
- ☐ HAS
- ☐ HLW
- ☐ BA/EP/BAKIP
- ☐ BASOP
- ☐ Berufsschule

In welchem Bundesland gehst du zur Schule?

- ☐ Niederösterreich
- ☐ Wien

In welchem Bundesland hast du den Großteil deiner Jugend und Kindheit verbracht?

- ☐ Wien
- ☐ Niederösterreich
- ☐ Burgenland
- ☐ Oberösterreich
- ☐ Steiermark
- ☐ Salzburg
- ☐ Tirol
- ☐ Kärnten
- ☐ Vorarlberg
- ☐ Nicht in Österreich

Wurde das Thema Rassismus und/oder Fremdenfeindlichkeit und/oder Menschenrassen schon als eigenes Thema im Schulunterricht behandelt?

- ☐ Nein
- ☐ Ja, das Thema/die Themen:

Wenn ja, in welchem Unterrichtsfach?

Wenn nein, würdest du dir wünschen, dass das Thema im Schulunterricht thematisiert wird?

- ☐ ja
- ☐ nein

Welche Sprache sprichst du mit deinen Eltern, mit deiner Familie?

In welchem Land wurdest du geboren?

In welchem Land wurde deine Mutter geboren?

In welchem Land wurde dein Vater geboren?

» Umleitung auf Schlussseite von Umfrage Online