

10

Mark Einig

Modelle antirassistischer Erziehung

Möglichkeiten und Grenzen
mit Pädagogik
ein gesellschaftliches Problem zu bekämpfen

Bausteine zur Mensching-Forschung

Band 10

Verlag Traugott Bautz

Mark Einig

—

Modelle antirassistischer Erziehung

BAUSTEINE ZUR MENSCHING-FORSCHUNG
(BzMF-N)

Herausgegeben von

Hamid Reza Yousefi, Ina Braun,
Klaus Fischer,
Ram Adhar Mall und Udo Tworuschka

Neue Folge

Band 10 – 2005

1. Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Michael Albrecht	Dr. Reinhard Kirste
Dr. Heinrich P. Delfosse	Dr. Claudia König-Fuchs
Prof. Dr. Horst Dräger	Prof. Dr. Hans-Otto Kröner
Dr. Eva Eirnbter-Stolbrink	Dr. Thorsten Paprotny
Prof. Dr. Richard Friedli	Dr. Mohammad Razavi Rad
Prof. Dr. Wolfgang Gantke	Dr. Jan D. Reinhardt
Prof. Dr. Alois Hahn	Dr. Johannes Schwind
Dr. Christel Hasselmann	Prof. Dr. Dr. h.c. Dieter Senghaas
Dr. Bernhard J. Herzhoff	Dr. Monika Tworuschka
Prof. Dr. Dr. h.c. Heinz Kimmerle	Prof. Dr. Dr. h.c. Hans Waldenfels S.J.

Besuchen Sie uns im Internet:
www.mensching.uni-trier.de
www.bautz.de/bausteine.htm

Modelle antirassistischer Erziehung

Möglichkeiten und Grenzen
mit Pädagogik
ein gesellschaftliches Problem zu bekämpfen

von
Mark Einig

Traugott Bautz
Nordhausen 2005

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in Der Deutschen Nationalbibliographie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag Traugott Bautz GmbH
99734 Nordhausen 2005
Alle Rechte vorbehalten

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist
ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere
für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany
ISBN 3-88309-234-7
www.bautz.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	XI
Einleitung	13
1. Einleitung	13
1.1. Fragen	13
1.2. Sprachkonventionen:.....	14
1.2.1. Wissenschaft.....	15
1.2.2. Sozialwissenschaften.....	17
1.2.3. Menschenbild	19
1.2.4. Gesellschaft.....	20
1.2.5. Erziehung – Erziehungswissenschaft – Pädagogik	22
1.2.6. Der Name der Fremden.....	24
1.3. Antirassistische Handlungsfelder.....	30
1.4. Überblick über den Forschungsstand	31
1.5. Untersuchungsmethoden.....	35
Teil 1: Rassismus und Antirassismus	37
2. Rassismus - Konzepte	37
2.1. Eine ›offizielle‹ Position.....	38
2.2. Verschiedene Rassismusdefinitionen	42
2.3. Diskurse des Rassismus.....	43
2.4. Definition	46
2.5. Zusammenfassung: Rassismus und Erziehung	51
3. Fragen des Antirassismus	52
3.1. ›Rassismus‹ und ›Antirassismus‹ - ein Verwirrspiel von Begriffen	

bei den ›Neuen Rechten‹	53
3.1.1. Der Gleichheitsbegriff im Neo-Rassismus.....	53
3.1.2. Antirassismus als Double des Rassismus?	55
3.1.3. Rechte Antwort auf TAGUIEFF.....	58
3.1.4. Gleichheit, Gleichberechtigung oder Gerechtigkeit	59
3.2. Die Frage der Identität	62
3.2.1. Begriffsentwicklung und wissenschaftliche Konzepte der Identität	62
3.2.2. Kritik des Identitätskonzepts am Beispiel einer aktuellen Studie	66
3.2.3. Identität in antirassistischen Ansätzen	71
3.3. Kulturalismus	75
3.4. Ursache und Wirkung von Rassismus	77
3.5. Die Konstruktion der ›Rassisten‹	79
3.6. Reaktionen auf HAUG	82
3.7. Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein	86
3.8. Täter, Opfer und AntirassistInnen	88
3.8.1. Viktimisierung.....	90
3.8.2. Täterbeschreibung.....	93
3.8.3. AntirassistInnen	99
3.8.4. Konsequenzen für eine antirassistische Pädagogik	103
3.9. Die Normalität von Rassismus	105
3.10. Rassismus als Etablierten-Außenseiter-Konflikt	109
3.11. Die Frankfurter Schule	113
3.11.1. Familie und Autorität.....	114
3.11.2. Studien zum autoritären Charakter.....	116
3.11.3. Erziehung zur Mündigkeit	118
3.11.4. Kritik	120
3.12. Definition	123
3.13. Zusammenfassung: Antirassismus und Erziehung	125

Teil 2: Rassismus, Antirassismus und Erziehung	129
--	-----

4. Modelle antirassistischer Erziehung.....	129
4.1. Fragestellung	130
4.1.1. Das Analyseraster nach TROYNA und HATCHER.....	130
4.1.2. Die Fragen	132
4.2. Staat und Erziehung: Fragen für den Antirassismus	133
4.2.1. Problemlage	133
4.2.2. Staatliche Ansätze	139
4.2.3. Aktionsplan gegen Rassismus.....	147

4.2.4. Diskursive Ansätze zur Stützung antirassistischer Maßnahmen	149
4.2.5. Medienanalyse in der Jugendarbeit.....	151
4.2.6. Sozialtherapie – Antirassismus auf kommunaler Ebene	152
4.2.7. Kritik	153
4.3. Antirassistische Erziehung und Schulmaterialien	154
4.3.1. Problemlage.....	154
4.3.2. Kriterienliste für antirassistisches Schulmaterial.....	157
4.3.3. Antirassistische Schulbücher	160
4.3.4. Schulmaterial nach PHILIP COHEN	165
4.3.5. Erziehung nach Auschwitz in der Praxis I	166
4.3.6. Kritik	169
4.4. Erziehung zu sozialer Gerechtigkeit	170
4.4.1. Problemlage.....	170
4.4.2. Bausteine gegen Rassismus.....	172
4.4.3. Eine Welt der Vielfalt.....	174
4.4.4. Kulturkontakt.....	175
4.4.5. Kritik	180
4.5. Schule und Antirassismus.....	180
4.5.1. Problemlage.....	180
4.5.2. Unterrichtsorganisation.....	183
4.5.3. Antirassistische Schule: afrozentristische und kanakische Ansätze	185
4.5.4. Polis in der Laborschule	188
4.5.5. Offener Unterricht	189
4.5.6. Projektschultage.....	191
4.5.7. Kritik	192
4.6. Modelle der Arbeit mit Jugendlichen	194
4.6.1. Problemlage.....	194
4.6.2. ›Akzeptierende Jugendsozialarbeit mit rechten Jugendlichen‹	195
4.6.3. Antirassistische Jugendbildungsarbeit.....	199
4.6.4. Kritik	203
4.7. Erziehung gegen Vorurteile	206
4.7.1. Problemlage.....	206
4.7.2. Erziehung nach Auschwitz in der Praxis II	208
4.7.3. Anti-Bias	210
4.7.4. Das Experiment von MÜLLER.....	211
4.7.5. Werte gegen Rassismus	213
4.7.6. Politische Bildung.....	214
4.7.7. Argumentationstraining.....	216
4.7.8. Gegenargumente	217
4.7.9. Kritik	217
4.8. Kontextuell	218

4.8.1. Problemlage	218
4.8.2. Schule ohne Rassismus.....	219
4.8.3. Selfempowerment in der antirassistischen Mädchenarbeit	220
4.8.4. Healing Racism.....	222
4.8.5. Beispiele für antirassistischen Widerstand.....	224
4.8.6. Erziehung gegen Gewalt	226
4.8.7. Kritik	231
4.9. Interaktionell	232
4.9.1. Problemlage	232
4.9.2. Antirassismus-Training.....	234
4.9.3. Kritik	247
4.10. Zusammenfassung: antirassistische Ansätze zwischen Individuum und Gesellschaft	248
 5. Erziehungsstrategien.....	 250
5.1. Demokratisierung	251
5.2. Strukturelle Veränderung	253
5.3. Resistenz	256
5.4. Bildung und Aufklärung.....	258
5.5. Paradoxie/Provokation.....	261
5.6. Informationsvermittlung.....	262
5.7. Wertevermittlung	265
5.8. Kulturkontakt	269
5.9. Förderung von Handlungskompetenzen	272
5.10. Empowerment.....	273
5.11. ›Heilen‹	275
5.12. Beziehungsarbeit.....	276
5.13. Sozialarbeit.....	277
5.14. Grenzen setzen	279
5.15. Diskurs	281
5.16. Erziehung gegen Vorurteile	282
5.17. Zusammenfassung: Menschenbilder antirassistischer Pädagogik.....	285
 Teil 3: Antirassismus als Wissenschaft	 289
 6. Epistemologie der antirassistischen Pädagogik	 289
6.1. Geschichte der Pädagogik in bezug auf Rassismus und Antirassismus	290
6.1.1. Ausgangssituation	291
6.1.2. Reformation	293

6.1.3. Der 30jährige Krieg und seine Folgen	298
6.1.4. Humanismus und Aufklärung.....	301
6.1.5. Deutscher Nationalismus	310
6.1.6. Reformpädagogik und Jugendbewegung.....	332
6.1.7. NS-Pädagogik	339
6.1.8. Re-Education.....	356
6.1.9. Pädagogik gegen Vorurteile	362
6.1.10. Ausländerpädagogik	369
6.1.11. Interkulturelle Pädagogik	374
6.1.12. Zusammenfassung: Erziehung und die Modernisierung des Rassismus	382
6.2. Pädagogik als Wissenschaft	387
6.2.1. Pädagogische Theorien.....	387
6.2.2. Ältere Ansätze.....	388
6.2.3. Kritische Ansätze.....	390
6.2.4. Antirassistische Erziehung und die Suche nach Post- Fremdheit	393
6.2.5. Pädagogik des ›Anti‹	409
6.2.6. Antipädagogik	413
6.2.7. Zusammenfassung: Verortung der antirassistischen Erziehung	414
6.3. Entwicklung der antirassistischen Erziehung	415
6.3.1. Grenzen der Pädagogik	415
6.3.2. Zielgruppen antirassistischer Erziehung	417
6.3.3. Professionalisierung antirassistischer Pädagogik.....	419
6.3.4. Qualität und Evaluation antirassistischer Erziehung	423
6.3.5. Käuflicher Antirassismus	426
6.3.6. Erziehung zur Reproduktion der Gesellschaft.....	428
6.3.7. Erziehung zur Veränderung der Gesellschaft.....	430
6.3.8. Zusammenfassung: Ziele der antirassistischen Pädagogik.....	433
6.4. Zusammenfassung: Das Bild vom Menschen.....	434
 7. Zusammenfassung und Ausblick	 437
 Anhang	 443
Abkürzungsverzeichnis	443
Verzeichnis einiger Fachbegriffe	446
Index	453
Literaturliste	458
Gesetzestexte, Vorschriften und Übereinkommen	459

Literatur	460
-----------------	-----

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Diskurs nach dem Duisburger Modell.....	45
Abbildung 2: JANUScharakter des Rassismus.....	48
Abbildung 3 Rassismus und Antirassismus als paradoxes Paar.....	57
Abbildung 4: Das Drama-Dreieck in Anlehnung an STEPHEN KARPMAN.....	89
Abbildung 5: Intensität der Asyldebatte und rechtsextremer Gewalt in Deutschland 1991 bis Juni 1994.....	98
Abbildung 6 WADDINGTONS Analyseraster.....	131
Abbildung 7: Struktur des Expertenlernens.....	184
Abbildung 8: Der Prozeß der Bewußtwerdung von Rassismus.....	241
Abbildung 9: Modell eines Workshops des Adam-Institutes.....	244
Abbildung 10: externe und interne Strukturelemente der Sozialen Arbeit am Beispiel der Arbeit mit ausländischen Flüchtlingen.....	278
Abbildung 11: Zeitleiste zum Überblick über die geschichtliche Entwicklung	384

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Kriterienliste für antirassistisches Schulmaterial.....	160
Tabelle 2: Verankerung des Rassismus	201
Tabelle 3: Erziehungsstrategien in Modellen antirassistischer Erziehung.....	288
Tabelle 4: Versuch der Systematisierung der Unterschiede zwischen der Ausländerpädagogik und der interkulturellen Pädagogik:	379

Verzeichnis der Exkurse

Exkurs 1: Kirche und Rassismus	295
Exkurs 2: Die ›Edlen Wilden‹	304
Exkurs 3: SozialistInnen und Rassismus.....	320
Exkurs 4: Intelligenzforschung.....	334
Exkurs 5: Rassismus – Begriffsentwicklung.....	342
Exkurs 6: Die Schwarzenbewegung in den Vereinigten Staaten.....	363
Exkurs 7: ›Alltagsrassismus‹.....	370
Exkurs 8: gesetzliche Maßnahmen gegen ›Fremde‹.....	377

Vorwort

Ausgangspunkt meiner Auseinandersetzung mit der antirassistischen Erziehung ist mein Interesse als Pädagoge zu erkunden, welche Möglichkeiten Erziehung tatsächlich bietet um auf ein komplexes soziales Phänomen Einfluß zu nehmen. In meiner konkreten Arbeit als Leiter einer Jugendhilfe-Einrichtung für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge in Berlin erlebe ich immer wieder, dass Rassismus in einer Vielzahl von Erscheinungsformen den Lebensmut dieser Jugendlichen beeinträchtigt. Gleichzeitig sehe ich mit Bewunderung wie sich einige Jugendliche mit viel Engagement und Solidarität gegen rassistische Praxen zur Wehr setzen und dabei teilweise auf ungewöhnlichen Wegen erfolgreich sind.

Diese Abhandlung wurde 2004 vom Fachbereich Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin als Inaugural-Dissertation angenommen. Für die Druckausgabe habe ich den Text geringfügig überarbeitet und die Literaturliste den Verweisen angepasst.

Ich möchte an dieser Stelle all denjenigen danken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit durch fachlichen Rat, praktische Anregungen und sonst wie in stressigen Zeiten unterstützt haben und ohne die diese Arbeit so nie möglich gewesen wäre. Für fachliche Unterstützung und Einblicke in antirassistische Praxisfelder bedanke ich mich insbesondere bei dem Antidiskriminierungsbüro Berlin, der Antirassistischen Initiative Berlin, dem Dokumentations- und Informationszentrum für Rassismusforschung Marburg, der Initiative gegen das Chipkartensystem Berlin, Jean-Jerôme Chico-Kaleu Muyemba, Jürgen Griesbeck, Michael Kreuzer, der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule Brandenburg sowie dem Zentrum demokratische Kultur Berlin.

Mein Dank für Korrekturen und anregende Diskussionen gilt unter anderem Harald Aumeier, Nadja Bleil, Bertan Boyacıoğlu, Hayati Boyacıoğlu, Birgit Drebes, Jan Drebes, Gertrud Einig, Michael Einig, Friederike Haar, Stefani Hahn, Fatma Herrmann, Fine Heusinger, Christiane Kamm, Martina Kamm, Monika Kolanowski, Dimitris Papadopoulos, Hanna Peitsch, Jens Petersen, Tobias Pieper, Prasad Reddy, Gabi Rosenstreich, Annegret Schmidt, Andreas Schröder, Barbara Sonnenberger sowie Thorsten Stellmacher. Ich danke zudem dem Verlag Traugott Bautz und dem Herausbergremium der „Bausteine zur Mensching-Forschung“ für die Veröffentlichung meines Buches in dieser Reihe. Besonders danke ich Hamid Reza Yousefi, Klaus Fischer und Traugott Bautz für ihre Unterstützung.

Mark Einig im Februar 2005

Einleitung

*»Gott bitte laß die Schwarzen weiter diese ganzen Probleme haben, bis ich groß bin, damit ich in den Süden gehen und ihnen helfen kann«
(CHESTER BROWN, Playboy, 1992, S. 1)*

2. Einleitung

Der kanadische Künstler CHESTER BROWN zeigt in diesem Jugendgebet eines der zentralen Probleme des ›modernen‹ Antirassismus auf: er ist – zumindest begrifflich – auf den Rassismus angewiesen. Das drückt sich im Verhältnis Opfer – HelferIn aus, das wiederum auf einer gegenseitigen Abhängigkeit basiert: Opfer sind von Hilfe abhängig, so wie HelferInnen auf die Opfer und die gesellschaftliche Struktur angewiesen sind. Dieser Widerspruch ist auch dem jungen CHESTER aufgefallen und er schickt ein zweites Gebet hinterher: *»Vergiß, daß ich darum bat, Gott ... Ich muß ein verdorbener Mensch sein.«* Hier zeigt sich eine zweite Verstrickung: Antirassismus ist in seinen bisherigen Ausformungen häufig ein ›moralisches‹ Anliegen. Inwieweit Antirassismus tatsächlich alleine ein moralisches Problem ist, und was er mit Erziehung zu tun hat, bzw. zu tun haben könnte, versuche ich in dieser Arbeit zu klären.

2.1. Fragen

Im folgenden werde ich meine grundsätzliche Vorgehensweisen darstellen, die diese Arbeit betreffen. Die Fragen, die ich zu beantworten versuche, drehen sich in erster Linie um folgenden Komplex: Sind Rassismus und Antirassismus Themen für Pädagogik? Dafür werde ich als ersten Schritt verschiedene Antworten auf die Frage darstellen, was Rassismus und was Antirassismus ist.

Der Titel ›Modelle antirassistischer Erziehung‹ deutet an, daß ich die Frage nach der pädagogischen Relevanz von Rassismus zumindest ansatzweise

bejahe. Im praktischen Hauptteil geht es mir um die Frage, welche pädagogischen Modelle es gegen Rassismus und für Antirassismus gibt. Diese Modelle untersuche ich unter der Fragestellung, welches Menschenbild die verschiedenen Modelle vertreten und welche Erziehungsstrategien sie verfolgen. Diese Strategien bespreche ich dann ausführlich hinsichtlich der Frage, welche Ansatzpunkte sie gegen Rassismus bieten, bzw. wieweit sie den theoretischen Ansprüchen gerecht werden können.

Im wissenschaftstheoretischen Teil gehe ich dann u.a. den Fragen nach, welche historischen Vorbilder es für eine antirassistische Pädagogik gab, welche Anknüpfungspunkte es zu anderen Wissenschaftsrichtungen gibt und welche philosophischen und sozialen Fragen bei der Entwicklung antirassistischer Praxen zu bedenken sind.

Ich gehe davon aus, daß die Überwindung von Rassismus eine Grundbedingung für die Entwicklung einer offenen demokratischen Gesellschaft ist. Ich werde in dieser Arbeit darstellen, wie Rassismus über die Ausgrenzung von ›Fremden‹ hinaus ein Effekt von Machtverhältnissen ist, denen sich alle Menschen unterordnen (müssen).¹ Die Möglichkeiten, die ›eigene‹ Position in einer Demokratie einzubringen und damit den Kreislauf von Unterdrückung und Selbst-Unterdrückung zu überwinden, nehme ich als zentrale Motivation im Antirassismus an.

2.2. Sprachkonventionen:

Da ich mich als Autor dieser Arbeit verstehe, schreibe ich dementsprechend in der ›Ich-Form‹ (also auch von ›meiner Arbeit‹). Ich stelle mich damit bewußt gegen die Auffassung, die ›eigene Meinung‹ hätte in einer wissenschaftlichen Arbeit nichts zu suchen.² Arbeiten, die vor dem Hintergrund dieser Auffassung geschrieben sind, enthalten häufig unpersönliche Formulierungen oder Passivformen, die an sich das Gleiche aussagen wie die Formen, die ein Personalpronomen der ersten Person Singular enthalten, verleugnen aber die Verantwortung. Ich sehe die Gefahr, daß mit der unpersönlichen Schreibweise ein wissenschaftlicher Anspruch vermittelt werden soll, der nicht unbedingt mit dem ›Objektiven‹, mit dem Inhalt, übereinstimmt.

Dagegen übernehme ich ausdrücklich die Verantwortung für das, was ich schreibe und formuliere meine Aussagen dementsprechend persönlich. Die von BURCHARDT angeführte Gefahr, daß »*die nüchterne Wiedergabe von Fachwissen sowie die sachliche Erörterung und Gegenüberstellung von Argumenten*« unter dem Versuch, »*sprachlich besonders zu brillieren*« leidet, sehe ich auch bei dem ›wissenschaftlich-unpersönlichen‹ Stil gegeben.³ Ich wende mich

¹ BIRGIT ROMMELSPACHER, Dominanzkultur, 1995 a, S. 39.

² so z.B. bei MICHAEL BURCHARDT, Wegweiser, 1995, S. 112 ff zu finden.

³ vgl. MICHAEL BURCHARDT, Wegweiser, 1995, S. 112, Zur Diskussion über ›Subjekt‹ und ›Objektivität‹ in der Wissenschaft vgl. KLAUS HOLZKAMP, Subjekt,

auch gegen die u.a. von UMBERTO ECO vorgeschlagene ›Wir-Form‹, die weniger ein ›pluralis majestatis‹ sondern vielmehr eine Form der Mitteilung sei, »weil man davon ausgeht, daß eine Mitteilung von den Lesern geteilt werden kann.«⁴ Ich betrachte eine solche Form der ›Verbrüderung‹ in einer kritischen Arbeit für unangemessen, da ich erwarte, daß die LeserInnen mit diesem Text genauso kritisch umgehen wie ich selbst mit anderen Texten.

In dieser Arbeit werde ich durchgehend eine ›inklusive‹ Schreibweise gebrauchen. PädagogInnen meint also sowohl Männer als auch Frauen, die pädagogisch arbeiten. Ich verwende die Begriffe ›Familie‹ und ›Eltern‹ für die Hauptbezugspersonen des Kindes, mit denen dieses aufwächst. Dabei müssen ›Eltern‹ nicht die leiblichen Eltern und auch nicht verheiratet sein. Diese Begriffe sind ein Kompromiß, denn auf die Vielfalt der Lebensformen sprachlich einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Im Schriftbild setze ich Zitate *kursiv* und in »Anführungszeichen« um, Markierungen im Original betone ich dann durch Unterstreichungen. Anführungen in einem Zitat wie auch begriffliche Hervorhebungen außerhalb von Zitaten setze ich in ›halbe französische Anführungszeichen‹, oder – wenn im Original verwendet – in „deutsche Anführungszeichen“. Auslassungen in Zitaten markiere ich mit Auslassungspunkten ... zum Anpassen an den Satzfluß verändere ich einige Zitate und mache das durch [eckige Klammern] und normalen Schriftschnitt deutlich. Belege füge ich im Allgemeinen in Fußnoten ein, die Verweise lassen sich in der Literaturliste finden. Aufgrund der hohen Komplexität des Themas verweise ich innerhalb von Kapiteln immer wieder auf Ausführungen an anderer Stelle. Namen setze ich in KAPITÄLCHEN.

Weiterhin versuche ich mich sprachlich so zu fassen, daß das Werk möglichst allgemeinverständlich bleibt. Dieser Anspruch ist ein Teil meines Wissenschaftsverständnisses: gerade Wissenschaften, die eine gesellschaftliche Relevanz beanspruchen, sollten auch für einen möglichst großen Kreis von Menschen nachvollziehbar arbeiten. Aufgrund des hochkomplexen Untersuchungsgegenstandes verwende ich allerdings eine Reihe von Fachbegriffen, die ich aber zu erklären versuche; eine Übersicht über verwendete Fachbegriffe findet sich im Anhang. In den folgenden Abschnitten folgen nun Definitionen zu den wichtigsten Begriffen dieser Arbeit.

2.2.1. Wissenschaft

In der Wissenschaft treffen Menschen in einem speziellen Ritus Aussagen über ihre Wahrnehmung der Welt. Ziel der Ritualisierung ist es, eine möglichst weite »Objektivität« zu erreichen, dadurch wird eine Unabhängigkeit der Aussage von den BeobachterInnen angestrebt. Dadurch sollen andere

1983, S. 152 ff, KLAUS HOLZKAMP, Selbsterfahrung, 1984.

⁴ UMBERTO ECO, Abschlussarbeit, 2003, S. 195, der ›pluralis majestatis‹ ist eine Pluralform, die u.a. Potentaten für die eigene Person gebrauchten.

Menschen in die Lage versetzt werden, die Ergebnisse nachzuvollziehen.

Kriterien, die zur wissenschaftlich ritualisierten Kommunikation gehören, sind:

1. Transparenz
2. Reproduzierbarkeit
3. Falsifizierbarkeit
4. Reliabilität
5. Validität
6. Relevanz
7. ethische Kriterien

Transparenz in der wissenschaftlichen Kommunikation ermöglicht es, die Ergebnisse von Forschung nachzuvollziehen und zu überprüfen.⁵

Die *Reproduzierbarkeit* bedeutet, daß Phänomene unter gleichen Bedingungen beliebig wiederholt werden können. Dadurch soll gewährleistet sein, daß experimentelle Ergebnisse wirklich auf den angenommenen Mechanismen basieren. Das Kriterium der Reproduzierbarkeit wird fast nur in naturwissenschaftlichen Experimenten erreicht – und auch da nicht unbedingt.⁶ Im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich und in meiner Arbeit geht es in diesem Punkt um die logische Struktur der Argumentation und die Plausibilität.

Unter *Falsifizierbarkeit* verstehe ich, daß wissenschaftliche Theorien zumindest theoretisch widerlegbar sein müssen.⁷ Theorien, die einen Glaubenssatz voraussetzen, widersetzen sich einer wissenschaftlichen Überprüfung.⁸ Letztendlich beruhen allerdings alle wissenschaftlichen Aussagen auf unbeweisbaren Glaubenssätzen, so daß die Konkretisierung von Aussagen immer im Hinblick auf den Glauben derjenigen geschieht, die sie vermutlich überprüfen werden.⁹

Reliabel ist eine Aussage über eine Wahrnehmung dann, wenn mehrere BeobachterInnen übereinstimmende Aussagen treffen. *Reliabilität* zielt darauf, daß die individuelle Beschreibung einer Wahrnehmung einer Situation so weit stimmig ist, daß sie idealerweise von allen Menschen akzeptiert wird.¹⁰

Mit der *Validität* einer wissenschaftlichen Aussage wird die Übereinstimmung zwischen der Aussage und der ihr zugrunde liegenden Wahrnehmung bezeichnet. Eine Voraussetzung für Wissenschaft ist es, daß sich die getroffenen Aussagen auch wirklich auf das ›Untersuchungsobjekt‹ beziehen.¹¹

⁵ vgl. JÖRG SCHLÖMERKEMPER, Theorien, 1989, S. 15 f.

⁶ vgl. KATRIN KNORR-CETINA, Fabrikation, 1991, S. 27.

⁷ vgl. JÖRG SCHLÖMERKEMPER, Theorien, 1989, S. 26.

⁸ vgl. ROLAND ASANGER und GERD WENNINGER, 1999, Stichwort: Allgemeine Psychologie, S. 373 (WOLFGANG SCHÖNPFLUG).

⁹ vgl. KATRIN KNORR-CETINA, Fabrikation, 1991, S. 29 f.

¹⁰ vgl. JÖRG SCHLÖMERKEMPER, Theorien, 1989, S. 11 f.

¹¹ vgl. ebenda, S. 11 f.

Wissenschaft als Teil gesellschaftlicher Entwicklung sollte gesellschaftliche *Relevanz* besitzen, also helfen, Antworten oder Lösungen für gesellschaftlichen Problemstellungen zu finden. Gleichzeitig kann Wissenschaft sich aber nicht durch Effizienzanprüche festlegen oder einengen lassen.¹²

Wissenschaft muß *ethischen Kriterien* genügen, denn in der wissenschaftlichen Forschung liegt ein großes Machtpotential, es besteht die Möglichkeit des Mißbrauchs von wissenschaftlichen Ergebnissen und die WissenschaftlerInnen tragen ihrer Klientel und der Gesellschaft gegenüber eine große Verantwortung.¹³

In Anbetracht dessen, daß Wissenschaft von Menschen für Menschen gemacht wird (oder zumindest (als ein Postulat) gemacht werden sollte), ist sie eine menschliche Angelegenheit, eine streng ritualisierte Form der Kommunikation; als solche hat sie wiederum eine soziale Funktion. Einerseits ist die Welt der WissenschaftlerInnen – wie andere soziale Welten – geprägt von Hierarchien, Konkurrenzen, Kooperationen usw.¹⁴ Andererseits ist die wissenschaftliche Welt ein Teil der Gesellschaft – sie dient ihrer Produktion und Reproduktion, stellt einen wichtigen Ideologiefaktor in einer naturwissenschaftlich-technisch geprägten Welt dar¹⁵ und dient auch der Legitimation der bestehenden Gesellschaftsgefüge und von Macht.¹⁶

Wissenschaft muß in einer gewissen Weise immer politisch sein: eine Wissenschaft, die z.B. Rassismus nicht berücksichtigt, ist insofern politisch, daß sie (aus unterschiedlichen Erwägungen heraus) einen Teil der Lebensumwelt von Menschen ausklammert. Meine Arbeit muß dementsprechend auch politisch sein, denn ich beschäftige mich in ihr ausdrücklich mit Rassismus und anderen Unterdrückungsformen als gesellschaftlichen Phänomenen. Gleichzeitig muß ich darauf achten, den politischen Anteil der Arbeit wissenschaftlich zu fundieren und nicht in Demagogie oder Ideologie abzugleiten.

PAUL FEYERABEND stellt für die Wissenschaft im Allgemeinen und die Sozialwissenschaften im Speziellen fest, »daß man die „Beiträge“ der Wissenschaftler zum Aufbau der Gesellschaft mit der größten Vorsicht behandeln muß.«¹⁷ Dies gilt auch für meine Arbeit und die Arbeiten auf die ich mich stütze.

2.2.2. Sozialwissenschaften

Die beschriebenen Kriterien und die mit ihnen verbundenen Schwierigkeiten treffen auch für die Sozial- oder Gesellschaftswissenschaften zu. Hinzu kommt, daß das Untersuchungsfeld in den Sozialwissenschaften – also Menschen in ihrem gesellschaftlichen Zusammenleben – sehr komplex ist. So-

¹² vgl. JÖRG SCHLÖMERKEMPER, Theorien, 1989, S. 14 f.

¹³ vgl. JÜRGEN BORTZ, Lehrbuch, 1984, S. 17 ff.

¹⁴ vgl. KATRIN KNORR-CETINA, Fabrikation, 1991, S. 29.

¹⁵ vgl. ebenda, S. 25.

¹⁶ vgl. PAUL FEYERABEND, Erkenntnis, 1980, S. 246.

¹⁷ ebenda S. 175.

wohl die Komplexität von Menschen als auch die Tatsache, daß die WissenschaftlerInnen selber Menschen sind stehen gegen den Anspruch der wissenschaftlichen Objektivität. Trotz der Unmöglichkeit der Definition von Menschen steht hinter jeder sozialwissenschaftlichen Theorie ein Menschenbild, das wiederum die Ansätze, Richtungen und Zielsetzungen der Untersuchungen, beeinflußt.¹⁸

Als wissenschaftliches Vorgehen in den Sozialwissenschaften haben sich drei Hauptrichtungen entwickelt:

1. die empirische
2. die hermeneutische
3. die wissenschaftskritische

Die *Empirie* lehnt sich an Untersuchungsverfahren der Naturwissenschaften an. Dementsprechend benutzt sie z.B. Beobachtungen oder Laboruntersuchungen als Forschungsinstrumente. Die Selektion, die diesen Instrumenten vorausgeht, stellen einen entscheidenden Eingriff in die ›Wirklichkeit‹ dar.¹⁹ Zudem beschränken sich die Aussagen aus den Untersuchungen nur auf den lokalen, temporalen und situativen Zusammenhang der Untersuchung. Eine Verallgemeinerung dieser Aussagen ist epistemologisch schwierig.²⁰

In der *Hermeneutik* wird versucht, Sachverhalte zu verstehen. Dazu werden Prozesse in ihrem historischen und sozialen Wesen erfaßt und beschrieben. Hauptinstrument ist der ›hermeneutische Zirkel‹, ein Verfahren, Quellen durch intensive Auseinandersetzung zu interpretieren. Da HermeneutikerInnen schon vor der Analyse eines Textes ein ›Vorverständnis‹ des Inhaltes haben, entsteht durch den Erkenntniszuwachs bei der Auseinandersetzung mit dem Text ein neues Verständnis, das wiederum die weitere Interpretation beeinflußt. Durch dieses Verfahren gibt es einen großen subjektiven Anteil in der Hermeneutik, der teilweise einer Überprüfung nicht zugänglich ist.²¹

Ein *wissenschaftskritischer* Ansatz versucht, Grundfragen der Wissenschaft kritisch zu erhellen. Dazu gehört besonders eine Analyse von gesellschaftlichen Strukturen und ihr Einfluß auf menschliches Verhalten. Besonders fokussiert wird eine Auseinandersetzung mit Wissenschaft an sich. Dementsprechend beziehen sich die Aussagen einer kritischen Wissenschaft hauptsächlich auf die Wissenschaft selber.²²

Ich werde mich in dieser Arbeit weitgehend auf hermeneutische und wissenschaftskritische Verfahren stützen. Der Grund hierfür ist, daß ich mich meinem Untersuchungsgegenstand, die Funktion und das Menschenbild antirassistischer Erziehung, in ihrer gesellschaftlichen Dimension nähern

¹⁸ vgl. KARL-HEINZ DICKOPP, Lehrbuch, 1983, S. 209, PHILIP G. ZIMBARDO, Psychologie, 1992, S. 5, CHRISTOPH WULF, Anthropology, 1998 c, S. 45

¹⁹ vgl. KATRIN KNORR-CETINA, Fabrikation, 1991, S. 27 ff.

²⁰ vgl. JÖRG SCHLÖMERKEMPER, Theorien, 1989, S. 26 f.

²¹ vgl. ebenda, S. 19 ff.

²² vgl. PHILIP G. ZIMBARDO, Psychologie, 1992, S. 11 f.

werde.

2.2.3. Menschenbild

Mit jedem sozialwissenschaftlichen Ansatz, mit jeder pädagogischen Theorie und Praxis ist ein Menschenbild verbunden. Auch wenn dieses nicht unbedingt formuliert wird, so ist es doch vorhanden und handlungsleitend.²³ Die Menschenbilder in der Pädagogik entstehen selbst aus der Gesellschaft, »sie sind an konkrete, gesellschaftlich-historische Erfahrungen gebunden, in ihnen spiegelt sich immer auch der Zeitgeist einer bestimmten Dekade wider.«²⁴

In meiner Arbeit geht es um die Frage, welche Menschenbilder in den untersuchten pädagogischen Modellen vertreten werden und wie diese mit einer zu entwerfenden Theorie des Antirassismus vereinbar sind. CHRISTOPH WULF bemängelt eine ethnozentristische und patriarchale Tendenz in der vorherrschenden pädagogischen Anthropologie: »In der Regel handelt es sich bei diesem Anspruch (Aussagen über den Menschen zu treffen) fast ausschließlich um Aussagen über den weißen männlichen abstrakten Menschen bzw. um das Kind oder den Erzieher aus dem gleichen Kulturkreis und damit um unzulässige Universalisierungen mit entsprechenden Fiktionen und Machtansprüchen.«²⁵

Vor diesem Hintergrund fällt es mir schwer, den von ECKHARD MEINBERG vorgeschlagenen Methoden der Menschenbildforschung, der Re-Konstruktion oder der Konstruktion zu folgen.²⁶ Aufgrund der Annahme des Konstruktionscharakters von Fremdheit, die ich in Abschnitt 3.4 ausführlich darstelle, werde ich vielmehr einen de-konstruierenden Forschungsansatz verfolgen. Um die Frage des Menschenbildes zu konkretisieren: es geht mir darum festzustellen, wie das Verhältnis Mensch - Gesellschaft angenommen wird. Dazu gehören Fragen wie:

- Welche Aufgaben hat die Gesellschaft dem Einzelnen gegenüber/ welche Aufgaben hat der Einzelne in der Gesellschaft?
- Wie wird das Verhältnis zwischen den Menschen gesehen?
- Welche Handlungsräume oder -möglichkeiten werden dem Einzelnen eingeräumt?
- Wer oder Was wird für das Handeln verantwortlich gemacht?
- Welchen Einfluß hat Erziehung, bzw. welche Bedeutung wird ihr in der Gesellschaft eingeräumt?
- Wie werden Erziehungsmaßnahmen begründet?
- Welche Erziehungsmaßnahmen sind legitim und welche nicht?
- Was wird als ›Natur‹ des Menschen angenommen?

²³ vgl. JÜRGEN ZIMMER, Wissenschaft, 1975, S. 26.

²⁴ ECKHARD MEINBERG, Menschenbild, 1988, S. 27.

²⁵ CHRISTOPH WULF, Anthropologie, 2000, S. 197.

²⁶ vgl. ECKHARD MEINBERG, Menschenbild, 1988, S. 9 ff.

- Welchen gesellschaftlichen Zwängen unterliegen Menschen?

Diese Fragen sind in erster Linie philosophischer Natur. Für die erziehungswissenschaftliche Theorie und die pädagogische Praxis werden sie selten konkret ausformuliert – sind aber doch entscheidend. So kann z.B. die Annahme, daß eine Person lernunfähig sei, zum Entzug aller Erziehungs- und Bildungsanstrengungen führen, wenn die Person, die dieses Urteil fällt, die Macht dazu hat und die Gesellschaft dieses Urteil legitimiert und die Konsequenzen trägt. Dieses Beispiel ist historisch relevant – wurden in der deutschen Gesellschaft doch über Jahrhunderte ganzen Bevölkerungsgruppen z.B. aufgrund ihrer zugeschriebenen Fremdheit Bildungsprivilegien vorenthalten und werden es in geringerem Umfang bis heute noch (vgl. Abschnitte 5.2.1 und 7.1).

Und auch in bezug auf den Umgang mit Rassismus ist das so umrissene Menschenbild entscheidend: Ist Rassismus ein Phänomen verblendeter Einzelner? Oder entspringt er der Mitte der Gesellschaft? Kann Erziehung hier etwas ausrichten? Wie im folgenden deutlich werden wird, stütze ich mich selbst in weiten Teilen auf das subjektwissenschaftliche Menschenbild der Kritischen Psychologie. Die Natur des Menschen liegt in diesem Ansatz im Gesellschaftlichen.²⁷ Die Menschen haben demnach »die Möglichkeit, auf die [gesellschaftlichen] Verhältnisse gestaltend und verändernd Einfluß zu nehmen«.²⁸ Dabei sind die Möglichkeiten des Subjekts als Teil der Gesellschaft wiederum durch die gesellschaftlichen Gegebenheiten begrenzt. Dieses Verhältnis ist für meine Fragestellung bedeutsam, da es mit ›Fremden‹ gerade um den Umgang mit Menschen geht, die von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen sind bzw. werden sollen.

Lernen ist ein aktiver Prozeß der Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen auf emotionaler und rationaler Basis, in dem Fremdheit und auch Entfremdung überwunden werden. Lernen findet ständig in diesem gesellschaftlichen Rahmen statt. Es ist nach KLAUS HOLZKAMP »der wesentliche Motor menschlicher Entwicklung.«²⁹

Aus dieser Sichtweise stellt sich für meine Arbeit die Frage, welche Aufgabe – besonders institutioneller und professioneller – Erziehung in der aktuellen Gesellschaft zukommt. Dieser Frage nähere ich mich sowohl normativ (*welche Aufgabe sollte/könnte/müßte Erziehung erfüllen?*) als auch deskriptiv (*welche Ansprüche haben PädagogInnen an ihr Handeln und wie setzen sie diese um?*).

2.2.4. Gesellschaft

Der Begriff Gesellschaft umfaßt in diesem Rahmen alle Menschen die innerhalb eines Staatsgebietes leben.³⁰ Diese Sichtweise ist durchaus umstritten,

²⁷ vgl. KLAUS HOLZKAMP, *Entwicklung*, 1988, S. 304 ff.

²⁸ ebenda, S. 302.

²⁹ KLAUS HOLZKAMP, *Schriften*, 1997, S. 160.

³⁰ In Anlehnung an die Definition von THEODOR GEIGER: »Inbegriff räumlich vereint

wie der Aufschrei von Konservativen zeigte, als Bundespräsident JOHANNES RAU 1999 nach seiner Wahl erklärte, er fühle sich auch als »Ansprechpartner für alle Menschen, die ohne einen deutschen Paß bei uns leben und arbeiten.«³¹

Darüberhinaus geht es um die Lebens-, Produktions- und Herrschaftsweisen innerhalb dieses Gebietes und um ihre Reproduktion. Dazu gehören die Regeln, die den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (wie z.B. Kapital, Bildung, Privilegien, etc.) steuern.

Dabei ist bei der Beschreibung gesellschaftlicher Prozesse zu berücksichtigen, daß Menschen unterschiedliche Zugänge zu Ressourcen und Macht haben. Die Regeln, die diese Ungleichheit fundieren sind teilweise in codifiziertem Recht, teilweise aber in anderen Strukturen und Institutionen der Gesellschaft angelegt. Die Gesellschaft begrenzt durch diese Reglementierungen die Individuen und setzt ihre Handlungsspielräume.

ADORNO beschreibt, wie die Gesellschaft sich immer weiter in das Leben der Menschen einmischt, und eine Existenz ohne die Gesellschaft unmöglich wird. Dabei sind die Widersprüche zwischen Mächtigen und Entmachteten, den Inhabern der Produktionsmittel und den ArbeiterInnen, sowie die fortschreitende Entfremdung letztgenannter Grundlage für das Fortschreiten des *Vergesellschaftungsprozesses*.³² Die ›Vermittlung‹ der Machtstrukturen setzt sich bis in den Alltag, bis in das Bewußtsein der Menschen fort.³³ Erziehung ist in ihrer repressiven Dimension ein Verfahren dieser Vermittlung von Herrschaft. In dieser Arbeit geht es mir um die Frage, wie die Menschen als Subjekte in ihren gesellschaftlich gegebenen Bedingungen leben und wie sie Einfluß auf diese Bedingungen nehmen.

Der subjekttheoretische Ansatz betont die Handlungsfähigkeit der Subjekte in der ›Vermittlung‹ der gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Diese ist ein aktiver Aneignungsprozeß der Menschen. In dieser Aneignung haben die Subjekte immer wieder die Möglichkeit, sich zu positionieren und auch Widerstand gegen Unterdrückung zu leisten. Rassismus ist – wie ich im Rahmen dieser Arbeit weiter ausführe – ein gesellschaftlicher Prozeß. In diesem Prozeß haben alle Menschen die Handlungsmöglichkeit mitzumachen oder sich zu widersetzen. In dieser Hinsicht besteht eine Aufgabe anti-rassistischer Erziehung in der Stärkung der Subjekte im Nicht-Mitmachen.³⁴

lebender oder vorübergehend auf einem Raum vereinter Personen.« (nach: BERNHARD SCHÄFERS, Grundbegriffe, 1995, S. 95).

³¹ JOHANNES RAU, Dankesrede, 1999, vgl. z.B. die tageszeitung vom 25.05.99, DIETER E. ZIMMER merkt zynisch an, ein Ansprechpartner sei traditionell der Mitarbeiter der gerade nicht da ist. »Der ansprechwilligen paßlosen Ausländer wird sich das Bundespräsidialamt zu erwehren wissen.« (DIE ZEIT Nr. 23 vom 02.06.1999)

³² vgl. THEODOR W. ADORNO, Schriften, 1979, S. 16 ff.

³³ vgl. ebenda, S. 10 f.

³⁴ wie THEODOR W. ADORNO für die ›Erziehung nach Auschwitz‹ formuliert: »Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den KANTischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.« (Mündigkeit, 1971, S. 93), vgl. Abschnitt 4.11.3.

2.2.5. Erziehung – Erziehungswissenschaft – Pädagogik

Da ich sehr unterschiedliche Erziehungs-Modelle untersuchen werde, verwende ich für diese Arbeit eine weite Definition: *Erziehen ist ein bewußter oder unbewußter Versuch, das Lernen von anderen Menschen zu beeinflussen.*³⁵

In dieser Interaktion sind beiden Seiten (denjenigen, die lernen und denen, die erziehen) die jeweiligen Motivationen und Interessen der anderen Seite fremd, bzw. nicht unmittelbar zugänglich. Es ist eine Form der Auseinandersetzung um diese gegenseitigen Interessen und Motivationen notwendig. Dadurch findet auch bei demjenigen, der erzieht, ein Lernprozeß statt – Erziehung ist also prinzipiell gegenseitig und ein gesellschaftlicher Prozeß. Die gesellschaftliche Dimension der Erziehung umfaßt einerseits die Anpassung der Menschen an die gesellschaftlichen Gegebenheiten (›Sozialisation‹) und die »Vermittlung des nichtgenetischen Erbes durch die ältere Generation an die jüngere«³⁶ (›Enkulturation‹). Andererseits schafft die Gesellschaft Institutionen um über die Erziehung diese Vermittlung durchzuführen (Reproduktion). In diesen Einrichtungen herrschen wiederum Gewaltverhältnisse die gesellschaftlich legitimiert sind und die Durchsetzung der Anpassung sicherstellen sollen.³⁷

Erziehungsziele wie Demokratie, Mündigkeit und auch Antirassismus enthalten eine Grundparadoxie, die in der Aufforderung an andere (die ›KlientInnen‹, Kinder/Jugendlichen) liegt, diese Ziele zu verwirklichen.³⁸ Für meine Fragestellung sind Lernwiderstand und Erziehungsziele also erziehungswissenschaftlich relevante Aspekte. Die Frage, die sich daraus stellt ist, welche Erziehungsstrategien in der antirassistischen Erziehung verfolgt werden, um das Ziel ›Antirassismus‹ zu erreichen.

Den Widerspruch in der Erziehung bezeichnet HUBERTUS KUNERT im ›Handbuch Kritische Pädagogik‹ als einen »zwischen jüdischer und hellenistischer Tradition«³⁹: »Die jüdische Tradition basiert im Hinblick auf pädagogisch relevante Fragen auf dem Gedanken der ›Zucht‹. ... Demgegenüber propagiert die hellenistische Tradition im Begriff der ›paideia‹ die Höherentwicklung des Men-

³⁵ Dies ist eine weitere Fassung der Definition von GEORG AUERNHEIMER, die lautet: »Man kann sagen, daß heute in der Regel unter Erziehung der Teil der Vergesellschaftung des einzelnen verstanden wird, der mit Absicht und Ziel sowie bewußt oder unbewußt nach pädagogischen Regeln in der Interaktion von Menschen gefördert wird« (in: CHRISTOPH WULF, Handbuch, 1984, S. 187). Dabei habe ich den Begriff der Vergesellschaftung durch den des Lernens ausgetauscht, da mir dieser konkreter erscheint; die Aspekte der Absicht und des Ziels erscheinen mir nicht wesentlich, weil m.E. jedes menschliche Handeln und damit auch Erziehung eine Absicht und ein Ziel hat (unabhängig davon ob diese bewußt sind oder erreicht werden); die pädagogischen Regeln sowie die Förderung sehe ich als Krisenarbeiter in vielen Erziehungsanstrengungen nicht gegeben, wohl aber den Wunsch der Beeinflussung.

³⁶ MICHAEL WINKLER, Erziehung, 1996, S. 59.

³⁷ vgl. KLAUS HOLZKAMP, Schriften, 1997, S. 125.

³⁸ vgl. ebenda, S. 130.

³⁹ HUBERTUS KUNERT, Erziehung, 1997, S. 59.

schen.«⁴⁰ Zwar benennt KUNERT die jüdische Tradition in der deutschen Erziehung – er assoziiert sie aber negativ mit dem repressiven Element. Damit verschweigt er die emanzipatorischen und autoritätskritischen Positionen jüdischer SozialwissenschaftlerInnen in Deutschland wie sie z.B. SIGMUND FREUD, SIEGFRIED BERNFELD oder THEODOR W. ADORNO vertreten haben. Wieso er diesen Gegensatz in derart antisemitischer Weise klärt, ist mir nicht klar; diese Definition aus dem ›Handbuch Kritische Pädagogik‹ zeigt, daß selbst in den Grundlagen der Pädagogik leichtfertig rassistische Begrifflichkeiten verwendet werden.

Mit Pädagogik bezeichne ich erzieherische Ansätze außerhalb des ›privaten/familiären Rahmens, also öffentliche, institutionalisierte, konzeptionalisierte und/oder professionalisierte Formen der Erziehung. Dabei gehe ich über die im Begriff (Pädagogik von griechisch *paidagogike* - *Knabenführungskunst*)⁴¹ angedeutete Beschränkung auf junge Menschen hinaus und erforsche Ansätze, die sich mit verschiedensten Zielgruppen beschäftigen, da für mich ein Forschungsinteresse auch darin liegt, warum PädagogInnen ihre antirassistischen Ansätze speziell mit diesen oder jenen KlientInnen praktizieren. In dieser Arbeit untersuche ich in erster Linie Ansätze der institutionellen Pädagogik im weitesten Sinne. Die Machtverhältnisse und die Möglichkeiten des Lernens werden von diesen Institutionen weitgehend vorgegeben. So bestimmen in der Schule LehrerInnen über richtig und falsch des Lernens, sie zensieren die Lernerfolge und bestimmen auch das Verhalten der SchülerInnen. Gleichwohl gilt auch hier, daß die SchülerInnen in unterschiedlicher Weise mit diesem Ansinnen umgehen können.

Zu den Forschungsgebieten der Erziehungswissenschaft gehören zumindest die Bereiche:

1. *»Beschreibung von Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsprozessen in Gegenwart und Vergangenheit.*
2. *Interpretation der Programme für und der Theorien über Erziehung im Feld ihrer weltanschaulichen, wissenschaftlichen, politischen und sozialen Bedingungen. ...*
3. *Erklärung der organisatorischen und der zwischenmenschlichen Gestaltung von Erziehungsprozessen ...*
4. *Klärung der pädagogischen Grundbegriffe und bildungstheoretische Analyse der gesellschaftlichen Entwicklungen ...*«⁴²

Diese Fragestellungen sind weitgehend abgehoben vom praktischen Erziehungshandeln, nach meinem Verständnis sollten erziehungswissenschaftliche Ansätze darauf gerichtet sein, diese Praxis kritisch zu hinterfragen. »Das aber bedeutet, daß erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zunächst einmal ›Aufklärung‹ im Sinne einer Veränderung des Referenzrahmens zur Diskussion

⁴⁰ ebenda, S. 59 f.

⁴¹ vgl. HORST SCHAUB und KARL G. ZENKE, Wörterbuch, 2002, Stichwort: Pädagogik, S. 263 ff.

⁴² ebenda, S. 263 ff.

*praktischer Fragen darstellt*⁴³

In dieser Arbeit verwende ich zusätzlich die Begriffe Erziehungsmodell, -strategie und -technik. Dabei meine ich mit Modell einen umfassenden Erziehungsansatz, der nicht unbedingt wissenschaftlich untersucht ist, jedoch in der Praxis erprobt ist. Ein Modell verwendet in der Regel unterschiedliche Erziehungsstrategien (z.B. Informations- oder Wertevermittlung), um die Ziele zu erreichen. Auf praktischer (Handlungs- oder Organisations-) Ebene spreche ich von Erziehungstechniken (wie z.B. Frontalunterricht, Rollenspiele).

2.2.6. Der Name der Fremden

Auf der Suche nach Termini für eine wissenschaftliche Arbeit über Antirassismus bin ich auf die Schwierigkeit gestoßen, daß viele Begriffe aus dem allgemeinen Sprachgebrauch, aber auch aus der wissenschaftlichen Theorie nicht das fassen, worüber ich eigentlich schreiben möchte. Zum Beispiel deutet der Begriff ›RassistIn‹ an, daß jemand als eine individuelle Eigenschaft den Rassismus hat, wodurch es treffend sei, ihn/sie als ›RassistIn‹ zu bezeichnen. Dabei streiten die meisten Menschen, die rassistische Positionen vertreten, von ihnen profitieren oder sie in Gesetze fassen ab, daß sie ›RassistInnen‹ seien.

Ein weiteres begriffliches Problem besteht in der Bezeichnung derjenigen, die durch Rassismus ausgegrenzt werden. Der Begriff der ›Rasse‹ liegt nahe, da er im Begriff ›Anti-Rassismus‹ enthalten ist. Er wird z.B. im anglophonen Sprachraum (›race‹, ›race-relations‹) immer noch verwendet, wenn es um Rassismus geht.⁴⁴ Die sprachliche Wurzel von Rassismus und Antirassismus liegt im Begriff ›Rasse‹ begründet – allerdings muß im Antirassismus eine scharfe Distanzierung von dem mit ›Rasse‹ verbundenen Konzept vorgenommen werden.⁴⁵

Versuche, den aus der Biologie stammende Begriff der ›Rasse‹ (als Unterart) auf den Menschen zu übertragen, sind wissenschaftlich nicht haltbar.⁴⁶ Zu diesem Ergebnis kam schon 1950 eine Arbeitsgruppe der UNESCO.⁴⁷ Die äußerlichen Merkmale, an denen Rassekonstruktionen häufig festgemacht werden (wie z.B. die Hautfarbe) sind genetisch gesehen nur ein minimaler Teil des genetischen Bauplans der Menschen.⁴⁸ Die genetischen Unterschiede zwischen den – mit Hilfe dieser Eigenschaften konstruierten – Gruppen

⁴³ HELMWART HIERDEIS und THEO HUG, Pädagogik, 1996, Stichwort: Erziehungswissenschaft/Pädagogik: Begriffe: Die Struktur der Disziplin (ECKARD KÖNIG).

⁴⁴ vgl. MARK TERKESSIDIS, MigrantInnen, 2000, S. 8 – wobei sich dieser Begriff in der englischen Sprache anders entwickelt und eine breitere Bedeutung hat (RUDOLF LEIPRECHT, Alltagsrassismus, 2001, S. 30).

⁴⁵ Der Begriff Rasse wird in der deutschen Diskussion entsprechend auch weitgehend gemieden (vgl. Exkurs 5).

⁴⁶ vgl. PAT SHIPMAN, Rassismus, 1995, S. 222 ff, vgl. Exkurs 5.

⁴⁷ vgl. ebenda, S. 222 ff.

⁴⁸ vgl. LUCA CAVALLI-SFORZA, FRANCESCO CAVALLI-SFORZA, Verschieden, 1996, S. 203.

sind ziemlich gering,⁴⁹ während die Unterschiede innerhalb einer solchen Gruppen teilweise größer sind.⁵⁰ Insgesamt werden die Menschen im wesentlichen durch die sie umgebende Gesellschaft beeinflusst. So kann z.B. die Position in der Geschwisterreihe (beispielsweise ältestes oder jüngstes Kind) bedeutende Einflüsse auf die Verhaltensweisen haben, die weit über die genetischen Faktoren hinausgehen.⁵¹

Besonders in der anglophonen Literatur wird unter Bezugnahme auf die Hautfarbe häufig ›Schwarze‹ (black) verwendet.⁵² Diese Begriffsbildung ist für mich mit der deutschen Geschichtlichkeit kaum zu vertreten, da Rassismus sich hier – angesichts der jeweiligen Geschichte (z.B. in bezug auf Kolonialismus, Kriege, Bevölkerungspolitiken, Genozide etc.) – im Vergleich mit Großbritannien oder den USA zwar auch an der Hautfarbe, aber häufig auch an kulturellen Eigenschaften wie Sprache oder Religion orientiert.

›MigrantInnen‹ bezeichnet im Wortsinne Menschen, die migriert sind. Migration ist ein natürliches und in bestimmten Formen (wie z.B. geregelte Arbeitsmigration, Einwanderung von InvestorInnen oder SpitzensportlerInnen ...) von Staat und Wirtschaft erwünschtes Verhalten.⁵³ So werden z.B. Auslandsstudien aber auch die Beschäftigung in ausländischen Filialen von transnationalen Firmen gefördert und gefordert. Gleichzeitig werden ausländische StudentInnen und ArbeiterInnen in Deutschland z.B. durch die Nicht-Anerkennung von Bildungsabschlüssen ausgegrenzt und durch den eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt diskriminiert.⁵⁴ Zudem werden in Deutschland auch viele Menschen, die nicht migriert sind, als MigrantInnen betrachtet und ausgegrenzt.⁵⁵ Der Begriff der ersten, zweiten, dritten Generation erscheint mir ebenfalls unpassend, da er unterschiedlich verwendet wird und im Sinne einer negativen Etikettierung eingeführt wurde und außerdem z.B. Menschen mit ›binationalen‹ Eltern nicht berücksichtigt.⁵⁶ Rassismus und Migration sind voneinander unabhängige Phänomene, auch wenn viele MigrantInnen durch Rassismus ausgegrenzt werden.

Die Termini ›AusländerInnen‹ oder ›Nicht-Deutsche‹ betonen ein Defizit, und sind m.E. für eine antirassistische Begrifflichkeit ungünstig, da sich Ras-

⁴⁹ vgl. ebenda, S. 204 ff.

⁵⁰ vgl. ebenda, S. 318.

⁵¹ vgl. ebenda, S. 319.

⁵² vgl. MARK TERKESSIDIS, *Migranten*, 2000, S. 8.

⁵³ vgl. ROLF HEIDERICH und GERHART ROHR, *Ausländerfragen*, 2000, S. 191 f. Dabei sind diese Argumentationen kritisch zu hinterfragen, wenn eine Gesellschaft MigrantInnen für die Zukunftssicherung instrumentalisiert, sie gleichzeitig ausgrenzt und ihnen keine eigenen Perspektiven ermöglicht (vgl. GUIDO F. GEBAUER, BERNHARD TAURECK, THOMAS ZIEGLER, *Ausländerfeindschaft*, 1993, S. 162 ff).

⁵⁴ vgl. Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz, *Report*, 2001, Abschnitt H/27.

⁵⁵ z.B. Nachfahren von MigrantInnen oder auch Menschen, deren Familie seit mehreren Generationen oder auch schon seit hunderten von Jahren auf dem Gebiet des heutigen Deutschland leben, vgl. Abschnitt 7.1.

⁵⁶ vgl. MARK EINIG, *Zweisprachigkeit*, 1996, S. 82 f.

sismus nicht ausschließlich an der Staatsbürgerschaft festmachen läßt. TouristInnen oder AsylbewerberInnen werden ebenso ausgegrenzt wie Menschen, die hier geboren wurden. Subsumiert werden in diesen Begriff ›Staatsfremde‹ aller Nationalitäten, verschiedener Generationen, biographischer Verläufe und Bildungsschichten unter die gleiche Kategorie.

In den Niederlanden wird der Begriff der *Allochthonie* (im Gegensatz zu *Autochthonie*) also der Zugewanderten (vs. Einheimische) verwandt. Auch dieser Begriff ist für mich ungeeignet, da er wie bei Migration dargestellt, nicht unbedingt die Personengruppen beschreibt, die durch Rassismus ausgegrenzt werden.⁵⁷

In dieser Arbeit verwende ich den Begriff ›Fremde‹ für diejenigen, die in rassistischen Konstruktionen (vgl. 3.4) ausgegrenzt werden. Der Begriff der ›Fremdheit‹ drückt eine einseitige soziale Beziehung aus, die von denjenigen ausgeht, die ausgrenzen.⁵⁸ ›Fremdheit‹ hat dagegen nichts mit Eigenschaften der als ›fremd‹ Ausgegrenzten zu tun. Weder Staatsangehörigkeit, Nationalität, Sprache, Religion, Hautfarbe oder andere Merkmale legitimieren Ausgrenzung. Die Annahme, die Brandstifter von Rostock oder Mölln hätten die Häuser angezündet, weil dort ›Türken‹ oder ›Flüchtlinge‹ lebten, reduziert diese Taten auf ein Verhältnis zwischen ›Tätern‹ und ›Opfern‹; wobei durch die Formulierung das Leben der Opfer als Ursache für die Anschläge hervorgehoben wird und sie hiermit sogar zu ›Mit-TäterInnen‹ gemacht werden. Der Ursache-Wirkungszusammenhang läßt sich nur über den gesellschaftlichen Rahmen korrekt formulieren: sie haben die Häuser angesteckt, weil sie sich dazu zumindest von Teilen ihrer ›nicht-fremden‹ Umgebung legitimiert gefühlt haben (vgl. Abschnitt 4.8.2).

Die Gruppe der ›Fremden‹ ist keineswegs ›homogen‹, da die Ausschließungskriterien in unterschiedlichen Formen des Rassismus an verschiedenen Faktoren ansetzen, z.B.:

- Der Ausschluß nach Staatsbürgerschaft, wie er in einer Vielzahl von Gesetzen geschieht, setzt an dem Paßbesitz an (vgl. Abschnitt 5.2.1);
- Bei der Vergabe von Arbeitsplätzen oder Wohnungen werden Menschen häufig alleine aufgrund ihres Namens diskriminiert;
- Ethnozentristischer Ausschluß setzt an ethnisch verstandenen ›kulturellen‹ Werten und Normen an; hierzu gehören Erziehungsansätze, die alleine auf eine als ›nicht-fremd‹ verstandene Lebensform ausgerichtet sind;
- Linguizismus bedeutet Diskriminierung aufgrund von Sprache, z.B. von Menschen ›fremder‹ Muttersprache oder zweisprachigen Menschen;⁵⁹

⁵⁷ vgl. MARK TERKESSIDIS, *Migranten*, 2000, S. 8 f.

⁵⁸ bzw. die *Definition einer Beziehung*, vgl. HARTMUT M. GRIESE, *Kritik*, 2002, S. 103.

⁵⁹ vgl. TOVE ŠKUTNABB-KANGAS, *Multilingualism*, 1988, S. 13, vgl. MARK EINIG, *Zweisprachigkeit*, 1996, S. 77 ff.

- Religiöser Ausschluß von Glaubensrichtungen (in dieser Arbeit untersuche ich auch Antisemitismus als eine Form von Rassismus, vgl. Abschnitt 2.3);
- Paternalismus basiert auf Hilflosigkeit und versucht, diese als Machtverhältnis aufrechtzuerhalten (vgl. 4.8.3.1);
- Exotismus definiert Menschen als ›exotisch‹ und weist ihnen bestimmte Merkmale zu (vgl. Exkurs 2);
- Rassistische Gewalt wird häufig gegen Menschen mit dunkler Haut- oder Haarfarbe ausgeübt (vgl. Abschnitt 4.8.2 ff).⁶⁰

Die Staatsangehörigkeit ist also genauso viel oder wenig Ausschlußkriterium, wie andere Faktoren es auch sind oder sein können. Ich werde auf die Bedeutung dieser Formen von Rassismus in Kapitel 5 jeweils im Abschnitt ›Problemlage‹ eingehen.

Auch wenn ich diese unterschiedlichen Formen unter dem Begriff ›Rassismus‹ subsumiere, setze ich sie keineswegs gleich. Insbesondere die Shoa⁶¹ sehe ich als ein historisch unvergleichbares Verbrechen an, das aber – wenn überhaupt – aus der Geschichte des Rassismus zu verstehen ist.

Das ›Unbekannte‹ an den ›Fremden‹ bietet für ›nicht-fremde‹ Menschen Anlaß zu Spekulationen, der Übertragung von Wünschen oder Ängsten; ›Fremde‹ werden in psychoanalytischer Terminologie zu einer ›Projektionsfläche‹.⁶² Dabei sind die projizierten Bilder keineswegs willkürlich, sondern gesellschaftlich vorbestimmt.⁶³

Z.B. hat sich die Situation und das Bild von ›Süd-Ost-AsiatInnen‹ in Deutschland drastisch gewandelt. Von den Opfern (›boat-people‹ seit Mitte der 70er),⁶⁴ zu Sexobjekten in den 80ern (Heirats- und Sextourismus)⁶⁵ hin zu als ›Zigarettenmafia‹ verfolgten StraßenhändlerInnen in den 90ern;⁶⁶ diese Bilder hängen sowohl eng mit der Rechtsstellung, bzw. der Kriminalisierung der ›Fremden‹, als auch mit der politischen Situation zusammen: vor dem Ende des ›Kalten Krieges‹ war die BRD gerne bereit, Flüchtlinge aus kommunistischen Regimes aufzunehmen;⁶⁷ die VertragsarbeiterInnen,

⁶⁰ vgl. PAUL MECHERIL, *Rassismuserfahrungen*, 1997, S. 175 f.

⁶¹ Ich benutze in dieser Arbeit meistens den Begriff der Shoa (hebräisch: Verwüstung, Vernichtung, Katastrophe) anstatt den des Holocausts (einer lateinisch-griechischen Wortschöpfung mit der Bedeutung ›Brandopfer‹); vgl. JULIUS H. SCHOEPS, *Lexikon*, 2000, S. 358 f.

⁶² SIGMUND FREUD definiert *Projektion* in ›Totem und Tabu‹ folgendermaßen: »Die Feindseligkeit, von der man nichts weiß und auch weiter nichts wissen will, wird aus der inneren Wahrnehmung in die Außenwelt geworfen, dabei von der eigenen Person gelöst und der anderen zugeschoben.« (Fragen, 1982, S. 353)

⁶³ vgl. ULRICH BIELEFELD, *Konzept*, 1991 a, S. 105 f.

⁶⁴ vgl. MINH-DAI NGUYEN-THI, *Identitätsprobleme*, 1988, S. 3 ff.

⁶⁵ vgl. RENATE WILKE-LAUNER und EKKHARD LAUNER, *Sexotik*, 1987, S. 110 ff.

⁶⁶ vgl. HEIKE KLEFFNER, *DDR-VertragsarbeiterInnen*, 1995, S. 143.

⁶⁷ vgl. BETTINA HÖFLING-SEMNAR, *Flucht*, 1985, S. 118 ff. WERNER BAUMGARTEN weist darauf hin, daß der Umgang mit den boat-people Ende der 70er Jahre in der Flüchtlingspolitik der BRD eine Ausnahme darstellt: »Die deutsche Bevölkerung zeigte sich seinerzeit hilfsbereit und alle Politiker phantasievoll, diesen Menschen

die sich Ende der 80er Jahre in der DDR aufhielten dagegen waren nicht gerne gesehen und sollten nach der Vereinigung möglichst schnell abgeschoben werden.⁶⁸ Die Migrationshintergründe und der Aufenthaltsstatus sind Menschen nicht anzusehen, trotzdem erlebe ich bei mir selbst, daß ich in den letzten 20 Jahren immer wieder unterschiedliche Vorstellungen von Menschen entwickelt habe, die ich für ›VietnamesInnen‹ hielt.⁶⁹

Als Gegenbegriff zu den ›Fremden‹ führe ich ›Nicht-Fremde‹ ein. Der Begriff ›Nicht-Fremde‹ bezieht sich auf Menschen, die für sich ein Vorrecht auf gesellschaftliche Ressourcen in Anspruch nehmen. Der Dominanzanspruch entspringt also einer ungleichen Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen. Die Gruppe der ›Nicht-Fremden‹ ist – genauso wie die der ›Fremden‹ – nicht ›ethnisch‹, kulturell oder sonstwie homogen, sondern konstituiert sich über die Dominanzstrukturen bzw. die gesellschaftlichen Privilegien. Dabei kann es durchaus unterschiedliche Situationen geben, in denen ein Mensch ›nicht-fremd‹ ist, während er in anderen Situationen ›fremd‹ ist. So kann jemand z.B. auf dem ›Arbeitsmarkt‹ anhand seiner Herkunft oder eines ›fremdklingenden‹ Namens diskriminiert werden, gleichzeitig mit einem deutschen Paß auf Privilegien zurückgreifen, die Nicht-Deutschen verwehrt werden.

Aus antirassistischer Perspektive ist es interessant zu untersuchen, wer sich wann und warum nicht dominant verhält und sich gegen Dominanz auflehnt. Hinzu kommt die Frage, welche institutionellen Bedingungen Dominanz schaffen und welche Dominanz verhindern. Nach BIRGIT ROMMELSPACHER handelt es sich beim Rassismus um einen Aspekt einer *Dominanzkultur*, d.h. ein Machtverhältnis, in dem Diskriminierung und Selbstunterwerfung zusammengehören.⁷⁰

›Fremd‹-Sein bedeutet das Nicht-Dazu-Gehören; um *dazu* zu gehören, gilt es, die eigenen ›fremden‹ Anteile abzulegen und sich den gesellschaftlichen Normen zu unterwerfen. Der Zustand der Fremdheit ist ein gesellschaftlicher, in dem ein Teil der Gesellschaft als ›fremd-seiend‹ ausgegrenzt wird. Im Angesicht der gesellschaftlichen Normalität von Norm-Abweichung hat Fremdheit die Dimensionen des Ausgeschlossen-Werdens und die des Sich-Nicht-Wiederfindens.

Zum Umgang mit ›Fremden‹ gibt es für ›Nicht-Fremde‹ schematisch drei Umgangsformen, die sich auch in Erziehungsweisen ausdrücken:

Assimilation zielt auf die vollständige Unterwerfung der ›Fremden‹ unter die eigenen Normen, mit der Idee, die ›Fremden‹ als ›Fremde‹ aufzulösen.

unkonventionell und wirksam zu helfen.« (Deutschland, 1991, S. 29). Ein Vorgehen, das zur schnellen Integration der damaligen Flüchtlinge beitrug, den heutigen boat-people aber nicht angeboten wird.

⁶⁸ vgl. HEIKE KLEFFNER, DDR-VertragsarbeiterInnen, 1995, MitarbeiterInnen des Projektstudiums ›Flüchtlinge in Berlin/Brandenburg‹, Asylrest, 1995.

⁶⁹ vgl. RAIMAR VORSATZ, Minderheit, 1995; vgl. zur Bedeutung des öffentlichen Bildes PAUL MECHERIL, Lebenssituation, 1994, S. 64 ff.

⁷⁰ BIRGIT ROMMELSPACHER, Dominanzkultur, 1995 a, S. 39, vgl. Abschnitt 4.8.2.3.

Erzieherisch wird dieser Ansatz, besonders durch einen ›normalen‹, nicht auf die Anwesenheit von ›Fremden‹ eingestellten (›ethnozentristischen‹) Unterricht umgesetzt oder z.B. durch Vorbereitungsklassen oder ›Hilfsangebote‹ die auf eine Eingliederung ›Fremder‹ in einen solchen ethnozentristischen Unterricht zielen.

Integration bedeutet im Idealfall eine gegenseitige Annäherung und Bereicherung zwischen ›Fremden‹ und ›Nicht-Fremden‹, sowie insbesondere die gesellschaftlichen Anstrengungen eine gerechte Gesellschaft zu erreichen.⁷¹ Pädagogische Modelle in diese Richtung sind z.B. die zweisprachige oder die interkulturelle Erziehung. Assimilation wird im allgemeinen von ›Integration‹ unterschieden. Integration bezeichnet nach PETER KÖPF »den Zusammenschluß gesellschaftlicher Gruppen zu einer größeren Einheit.«⁷² Integration ist m.E. ein schwieriger Begriff, wenn nicht die Dimensionen der Integration beleuchtet werden: Wer wird integriert? Wessen Aufgabe ist Integration? Wer muß sich wie auf wen zubewegen? etc.⁷³

Segregation meint die Trennung zwischen Eigenen und ›Fremden‹, ohne daß es zu einer Annäherung zwischen ›Fremden‹ und ›Nicht-Fremden‹ kommt; Folge oder auch bewußtes Ziel ist eine Kolonien- oder Ghettobildung, die Rückführung oder Ermordung der ›Fremden‹. Erzieherische Mittel in diese Richtung können beispielsweise separierter muttersprachlicher Unterricht oder systematische Sonderbeschulung sein.⁷⁴

Diese drei Umgangsformen können gleichzeitig nebeneinander angewandt werden.⁷⁵ Sie betrachten im allgemeinen weder die Machtfrage, noch die Subjektposition; sie nehmen die Gruppen der ›Nicht-Fremden‹ und ›Fremden‹ als gegeben an und weisen die Menschen ungefragt einer Gruppe zu.

Die Integration kann von den drei Konzepten als das am wenigsten »fremdenfeindliche« verstanden werden. Sie wird von der aktuellen rot-grünen Bundesregierung als angemessener Umgang mit Fremdheit propagiert und sie versucht z.B. dadurch das geplante Zuwanderungsgesetz umzusetzen. Dabei wird dieser Ansatz aus antirassistischer Richtung stark angegriffen. So beschreiben MANUELA BOJADŽIJEV, TOBIAS MULOT und VASSILIS TSANOS den damit verbundenen Politikwechsel: »1. Die Integrationsmaßnahmen werden auf eine zentralstaatliche Steuerungsebene gehoben. 2. Im Gegensatz zu alten

⁷¹ vgl. Encarta Africana, Stichwort: Integration: An Interpretation (RANDALL KENNEDY). Vom sprachlichen Ursprung bedeutet der Begriff die ›Wiederherstellung eines Ganzen‹ (DUDEN Wörterbuch, 1999, Stichwort: Integration), wird aber häufig mit ›Eingliederung‹ (DUDEN, Rechtschreibung, 1995, Stichwort: Integration) oder ›Eingemeindung‹ (DUDEN, Wörter, 1997, Stichwort: Integration) gleichgesetzt.

⁷² PETER KÖPF, Ausländerfeindlichkeit, 1996, S. 45.

⁷³ vgl. GERD R. HOFF, Integration, 1981, S. 63 f.

⁷⁴ vgl. RAY C. RIST, context, 1983, S. 44, TOVE SKUTNABB-KANGAS, Bilingualism, 1981, S. 274 ff; vgl. ONUR BILGE KULA, Migrantenkultur 1986, S. 249 ff; SUZANNE ROMAINE, Bilingualism, 1995, S. 256 f.

⁷⁵ vgl. JEAN-PIERRE LIÉGEAIS, Betreuung, 1999, S. 37.

Sozialstaatskonzepten (und dem Multikulturalismus-Ansatz der achtziger Jahre) ist gar keine Rede mehr von politischen und sozialen Rechten bzw. vom Ausgleich komparativer Defizite etwa bezüglich Bildung und sozialer Teilhabe. Die Regulation wechselt die Richtung: Die Gewährung von Rechten wird an vorab zu erbringende individuelle Leistungen gebunden.«⁷⁶ In diesem Bereich werden ›Fremde‹ (wie auch ›Nicht-Fremde‹) auf ihre Nützlichkeit bzw. gesellschaftliche Verwertbarkeit überprüft, bevor sie Privilegien erhalten können. Pädagogik kommt dabei eine Aufgabe in der Nutzbarmachung von Ressourcen der ›Fremden‹ zu.

Mit HOMI K. BHABHA fragt MARK TERKESSIDIS, »warum eigentlich heute, in der Postmoderne, wo doch alles „Post-“ sei, nicht auch einmal über „Post-Fremdheit“ nachgedacht würde? Warum nicht einmal versuchen, die Schimäre von den „Fremden“ zu überwinden? Denn erst das Ende der permanenten „Entfremdung“ könnte Verschiedenheiten tatsächlich hervortreten lassen – und zwar solche, die mehr sind als Wiederholungen des Immergleichen.«⁷⁷

Wenn Lernen bedeutet, sich ›Fremdes‹ anzueignen, dann dreht sich diese Arbeit um die Frage, wie mit Pädagogik Fremdheit und Rassismus überwunden werden können.

2.3. Antirassistische Handlungsfelder

Die Formen antirassistischer Erziehung, wie ich sie in dieser Arbeit untersuchen werde, sind heute vielfältig, sie »reichen von Aktionen und Kampagnen in Form einer politischen Bewegung über aufklärungs-, handlungs- und erlebnispädagogische Ansätze bis hin zur internationalen Jugendbegegnung, akzeptierender Jugendarbeit und Fan-Projekten.«⁷⁸

Dabei stellt sich für mich die Frage, wie diese pädagogischen Ansätze der gesellschaftlichen Dimension von Rassismus, aber auch der Erziehung gerecht werden. Deshalb berücksichtige ich explizit Ansätze, die für sich in Anspruch nehmen auf die gesellschaftliche Ebene zu zielen. Zudem versuche ich Modelle mit einzubeziehen, die gegen die Reproduktion von Rassismus durch Erziehung stehen.

Als ich anfang, diese Arbeit zu schreiben, wollte ich aus zwei Gründen Antisemitismus ausklammern: erstens befürchtete ich, der Bedeutung der Shoa nicht gerecht zu werden, wenn ich sie neben heutigen Formen des ›Alltagsrassismus‹ (vgl. Exkurs 7) wie z.B. Beleidigungen behandle. Zweitens befürchtete ich, auf das Thema Shoa nicht angemessen eingehen zu können. Zudem werden Rassismus und Antisemitismus in der Forschung teilweise als getrennte Phänomene gesehen. Dabei ist ein entscheidendes Argument, daß beide eine eigene Ätiologie haben.⁷⁹

⁷⁶ MANUELA BOJADŽIJEV, TOBIAS MULOT, VASSILIS TSANOS, Legalisierung, 2002, S. 9 f.

⁷⁷ Mark Terkessidis, Migranten, 2000, S. 93.

⁷⁸ vgl. HEINZ MÜLLER, Pädagogik, 1997, S. 363.

⁷⁹ vgl. JAN PHILIPP REEMTSMA, Falle, 1991, S. 281.

Im Laufe der Arbeit habe ich allerdings festgestellt, daß es mir nicht möglich ist, den Antisemitismus aus dieser Arbeit auszuklammern. Ich selbst halte Rassismus und Antisemitismus für soziale Erscheinungen, die entscheidende Gemeinsamkeiten haben: die soziale Konstruktion von ethnisch bedingter Fremdheit. Nahezu alle Diskurse über Rassismus in Deutschland beziehen sich auf den Antisemitismus; er ist ein Knotenpunkt der deutschen Geschichte – nicht nur der Pädagogik – sowohl vor als auch nach 1945. In diesem Sinn habe ich versucht, Antisemitismus und insbesondere dem Konzept der ›Erziehung nach Auschwitz‹ (ADORNO, vgl. Abschnitt 4.11) in dieser Arbeit einen besonderen Stellenwert einzuräumen. Zu dem Entschluß, Antisemitismus in dieser Arbeit zu behandeln, hat mich insbesondere das Dilemma geführt, daß eine Trennung zwischen den beiden Phänomenen zur Zeit Widersprüche provoziert. In diesen Widersprüchen steht die Welt spätestens seit der UN-Resolution 3379 von 1975, die den Zionismus als Rassismus verurteilt. Die Sympathien, die einige Teile der undogmatischen Linken dieser Position und der Intifada entgegenbringen, sind für mich ein besonderer Grund für diese Auseinandersetzung, da ich mich selbst der unabhängigen Linken zurechne.⁸⁰ Zudem habe ich selbst täglich in meiner pädagogischen Arbeit mit palästinensischen Flüchtlingsjugendlichen das Problem, mit deren antisemitischen Haltungen umgehen zu müssen.

Schließlich geht es um die Frage, *wofür* antirassistische Erziehung steht. Durch die Vorsilbe ›anti‹ wird das *Gegen* angezeigt. Darüber hinaus steht Erziehung im Allgemeinen *für* etwas. So folgert HEINZ MÜLLER in Anlehnung an ADORNO: »Mit anderen Worten müsse demnach eine anti-rassistische Pädagogik Bestandteil einer Erziehung zur Mündigkeit sein. Eine Pädagogik, die unter einem emanzipatorischen Paradigma Erziehung zur Mündigkeit in ihrem Programm hat, die förderliche Bedingungen einer autonomen Subjektentwicklung zu schaffen versucht, die in Form politischer Bildung zu Demokratie, Toleranz und Widerstand beiträgt, wäre an sich anti-rassistisch, wenn sie auch diesen Begriff nicht in ihrem Titel führt.«⁸¹ Diesem Anspruch werde ich im Verlauf dieser Arbeit nachgehen und untersuchen, inwieweit antirassistische Erziehungsmodelle tatsächlich auf *Mündigkeit* zielen.

2.4. Überblick über den Forschungsstand

In Deutschland sind bislang wissenschaftliche Ansätze der antirassistischen Pädagogik rar. Die wenigen bestehenden Ausführungen haben Schwächen, und stellen eher eine Forderung als ein wissenschaftliches Modell dar. Unabhängig vom wissenschaftlichen Diskurs sind in den letzten 10 Jahren eine

⁸⁰ vgl. zu diesem Themenkomplex u.a. autonome l.u.p.u.s. Gruppe, Geschichte, 1992; ANDREAS FOITZIK, ATHANASIOS MARVAKIS, Tarzan, 1997; IRIT NEIDHARDT und WILLI BISCHOF, Antisemitismus, 2000, vgl. den Abschnitt, vgl. den Abschnitt 7.1.10 und Exkurs 3.

⁸¹ vgl. HEINZ MÜLLER, Pädagogik, 1997, S. 362, vgl. Abschnitt 4.11.3, auf die Frage nach dem ›Für‹ und ›Gegen‹ gehe ich unter 7.2.5 ein.