

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](http://www.mensching.uni-trier.de)**  
**[www.bautz.de/bausteine.htm](http://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](http://www.bautz.de)

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	XI
Einleitung .....	13
1. Einleitung .....	13
<b>1.1. Fragen .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2. Sprachkonventionen:.....</b>	<b>14</b>
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
<b>1.3. Antirassistische Handlungsfelder.....</b>	<b>30</b>
<b>1.4. Überblick über den Forschungsstand .....</b>	<b>31</b>
<b>1.5. Untersuchungsmethoden.....</b>	<b>35</b>
Teil 1: Rassismus und Antirassismus .....	37
2. Rassismus - Konzepte .....	37
<b>2.1. Eine ›offizielle‹ Position.....</b>	<b>38</b>
<b>2.2. Verschiedene Rassismusdefinitionen.....</b>	<b>42</b>
<b>2.3. Diskurse des Rassismus.....</b>	<b>43</b>
<b>2.4. Definition .....</b>	<b>46</b>
<b>2.5. Zusammenfassung: Rassismus und Erziehung.....</b>	<b>51</b>
3. Fragen des Antirassismus .....	52
<b>3.1. ›Rassismus‹ und ›Antirassismus‹ - ein Verwirrspiel von Begriffen</b>	

<b>bei den ›Neuen Rechten‹</b> .....	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
<b>3.2. Die Frage der Identität</b> .....	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
<b>3.3. Kulturalismus</b> .....	75
<b>3.4. Ursache und Wirkung von Rassismus</b> .....	77
<b>3.5. Die Konstruktion der ›Rassisten‹</b> .....	79
<b>3.6. Reaktionen auf HAUG</b> .....	82
<b>3.7. Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein</b> .....	86
<b>3.8. Täter, Opfer und AntirassistInnen</b> .....	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
<b>3.9. Die Normalität von Rassismus</b> .....	105
<b>3.10. Rassismus als Etablierten-Außenseiter-Konflikt</b> .....	109
<b>3.11. Die Frankfurter Schule</b> .....	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
<b>3.12. Definition</b> .....	123
<b>3.13. Zusammenfassung: Antirassismus und Erziehung</b> .....	125

Teil 2: Rassismus, Antirassismus und Erziehung 129

4. Modelle antirassistischer Erziehung..... 129

<b>4.1. Fragestellung</b> .....	130
4.1.1. Das Analyseraster nach TROYNA und HATCHER.....	130
4.1.2. Die Fragen.....	132
<b>4.2. Staat und Erziehung: Fragen für den Antirassismus</b> .....	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
<b>4.3. Antirassistische Erziehung und Schulmaterialien .....</b>	<b>154</b>
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
<b>4.4. Erziehung zu sozialer Gerechtigkeit .....</b>	<b>170</b>
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
<b>4.5. Schule und Antirassismus .....</b>	<b>180</b>
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
<b>4.6. Modelle der Arbeit mit Jugendlichen .....</b>	<b>194</b>
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
<b>4.7. Erziehung gegen Vorurteile .....</b>	<b>206</b>
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
<b>4.8. Kontextuell .....</b>	<b>218</b>

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
<b>4.9. Interaktionell .....</b>	<b>232</b>
4.9.1. Problemlage .....	232
4.9.2. Antirassismus-Training.....	234
4.9.3. Kritik .....	247
<b>4.10. Zusammenfassung: antirassistische Ansätze zwischen Individuum und Gesellschaft .....</b>	<b>248</b>
 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
<b>6.2. Pädagogik als Wissenschaft .....</b>	<b>387</b>
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
<b>6.3. Entwicklung der antirassistischen Erziehung .....</b>	<b>415</b>
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
<b>6.4. Zusammenfassung: Das Bild vom Menschen.....</b>	<b>434</b>
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).<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> Ich wende mich

---

<sup>1</sup> BIRGIT ROMMELSPACHER, *Dominanzkultur*, 1995 a, S. 39.

<sup>2</sup> so z.B. bei MICHAEL BURCHARDT, *Wegweiser*, 1995, S. 112 ff zu finden.

<sup>3</sup> 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.«<sup>4</sup> 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 Unterstreichung. 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.

<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup>

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.<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> Theorien, die einen Glaubenssatz voraussetzen, widersetzen sich einer wissenschaftlichen Überprüfung.<sup>8</sup> Letztendlich beruhen allerdings alle wissenschaftlichen Aussagen auf unabweisbaren Glaubenssätzen, so daß die Konkretisierung von Aussagen immer im Hinblick auf den Glauben derjenigen geschieht, die sie vermutlich überprüfen werden.<sup>9</sup>

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.<sup>10</sup>

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.<sup>11</sup>

---

<sup>5</sup> vgl. JÖRG SCHLÖMERKEMPER, *Theorien*, 1989, S. 15 f.

<sup>6</sup> vgl. KATRIN KNORR-CETINA, *Fabrikation*, 1991, S. 27.

<sup>7</sup> vgl. JÖRG SCHLÖMERKEMPER, *Theorien*, 1989, S. 26.

<sup>8</sup> vgl. ROLAND ASANGER und GERD WENNINGER, 1999, Stichwort: Allgemeine Psychologie, S. 373 (WOLFGANG SCHÖNPFUG).

<sup>9</sup> vgl. KATRIN KNORR-CETINA, *Fabrikation*, 1991, S. 29 f.

<sup>10</sup> vgl. JÖRG SCHLÖMERKEMPER, *Theorien*, 1989, S. 11 f.

<sup>11</sup> 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 Effizienzansprüche festlegen oder einengen lassen.<sup>12</sup>

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.<sup>13</sup>

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.<sup>14</sup> 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 dar<sup>15</sup> und dient auch der Legitimation der bestehenden Gesellschaftsgefüge und von Macht.<sup>16</sup>

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.«<sup>17</sup> 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-

---

<sup>12</sup> vgl. JÖRG SCHLÖMERKEMPER, *Theorien*, 1989, S. 14 f.

<sup>13</sup> vgl. JÜRGEN BORTZ, *Lehrbuch*, 1984, S. 17 ff.

<sup>14</sup> vgl. KATRIN KNORR-CETINA, *Fabrikation*, 1991, S. 29.

<sup>15</sup> vgl. ebenda, S. 25.

<sup>16</sup> vgl. PAUL FEYERABEND, *Erkenntnis*, 1980, S. 246.

<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup>

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.<sup>19</sup> 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.<sup>20</sup>

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.<sup>21</sup>

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.<sup>22</sup>

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

---

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

<sup>19</sup> vgl. KATRIN KNORR-CETINA, Fabrikation, 1991, S. 27 ff.

<sup>20</sup> vgl. JÖRG SCHLÖMERKEMPER, Theorien, 1989, S. 26 f.

<sup>21</sup> vgl. ebenda, S. 19 ff.

<sup>22</sup> 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.<sup>23</sup> 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.*«<sup>24</sup>

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.*«<sup>25</sup>

Vor diesem Hintergrund fällt es mir schwer, den von ECKARD MEINBERG vorgeschlagenen Methoden der Menschenbildforschung, der Re-Konstruktion oder der Konstruktion zu folgen.<sup>26</sup> 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?

---

<sup>23</sup> vgl. JÜRGEN ZIMMER, Wissenschaft, 1975, S. 26.

<sup>24</sup> ECKHARD MEINBERG, Menschenbild, 1988, S. 27.

<sup>25</sup> CHRISTOPH WULF, Anthropologie, 2000, S. 197.

<sup>26</sup> 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.<sup>27</sup> Die Menschen haben demnach »*die Möglichkeit, auf die [gesellschaftlichen] Verhältnisse gestaltend und verändernd Einfluß zu nehmen*«. <sup>28</sup> 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*«. <sup>29</sup>

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.<sup>30</sup> Diese Sichtweise ist durchaus umstritten,

---

<sup>27</sup> vgl. KLAUS HOLZKAMP, *Entwicklung*, 1988, S. 304 ff.

<sup>28</sup> ebenda, S. 302.

<sup>29</sup> KLAUS HOLZKAMP, *Schriften*, 1997, S. 160.

<sup>30</sup> 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.*«<sup>31</sup>

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*.<sup>32</sup> Die ›Vermittlung‹ der Machtstrukturen setzt sich bis in den Alltag, bis in das Bewußtsein der Menschen fort.<sup>33</sup> 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.<sup>34</sup>

---

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

<sup>31</sup> 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 ansprehwilligen paßlosen Ausländer wird sich das Bundespräsidialamt zu erwehren wissen.*« (DIE ZEIT Nr. 23 vom 02.06.1999)

<sup>32</sup> vgl. THEODOR W. ADORNO, Schriften, 1979, S. 16 ff.

<sup>33</sup> vgl. ebenda, S. 10 f.

<sup>34</sup> 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.*<sup>35</sup>

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*«<sup>36</sup> (›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.<sup>37</sup>

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.<sup>38</sup> 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*«<sup>39</sup>: »*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-*

---

<sup>35</sup> 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.

<sup>36</sup> MICHAEL WINKLER, Erziehung, 1996, S. 59.

<sup>37</sup> vgl. KLAUS HOLZKAMP, Schriften, 1997, S. 125.

<sup>38</sup> vgl. ebenda, S. 130.

<sup>39</sup> HUBERTUS KUNERT, Erziehung, 1997, S. 59.