

Anne Broden/Paul Mecheril (Hg.)

Re-Präsentationen

Dynamiken der
Migrationsgesellschaft

Zitiervorschlag:
Anne Broden/Paul Mecheril (Hg.):
Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft,
IDA-NRW, Düsseldorf 2007

Diese Publikation wurde gefördert im Rahmen des Aktionsprogramms
„Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus,
Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus.“



Zu beziehen über:
Informations- und Dokumentationszentrum
für Antirassismuarbeit in NRW (IDA-NRW)
Volmerswerther Str. 20
40221 Düsseldorf
Tel : 02 11 / 15 92 55 - 5
Fax: 02 11 / 15 92 55 - 69
www.IDA-NRW.de

ISBN 978-3-00-020822-5

Gestaltung: Jürgen Biella, Oldenburg
Druck: IBIS e. V., Oldenburg

Inhalt

7 Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung

Anne Broden & Paul Mecheril

Positionieren und positioniert werden

29 Migration und die Politik der Repräsentation

María do Mar Castro Varela & Nikita Dhawan

47 Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft

Astrid Messerschmidt

69 Die Objektivität des Rassismus. Anerkennungsverhältnisse und prekäre Identitätszumutungen

Mark Schrödter

Artikulation, Sprechen, Verstehen

95 Plantation Memories

Grada Kilomba

109 Artikulation „enkultrierter“ Wirklichkeitsmuster als Bildungsprozess

Krassimir Stojanov

123 Über die Unmöglichkeit und Unvermeidbarkeit des Verstehens

Leah Carola Czollek & Gudrun Perko

Repräsentationen des Differenten: Diversity

- 131 **The Mathematics of Diversity Training: Multiplying Identities, Adding Categories and Intersecting Discrimination**
Gabriele Dina Rosenstreich
- 161 **„Diversity“ in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung**
Leah Carola Czollek & Gudrun Perko

Re-Präsentationen der Anderen

- 181 **Die Repräsentation des Anderen im Alltagsgespräch: Akte der natio-ethno-kulturellen *Belangung* in Kontexten prekärer Zugehörigkeiten**
Santina Battaglia
- 203 **(Frei)Räume der 2. Generation Wege und Formen von Repräsentation**
Urmila Goel
- 228 **Autorinnen und Autoren**

Anne Broden & Paul Mecheril

Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung

Repräsentationsverhältnisse sind Machtverhältnisse

Konsequenzen der Ein- und Auswanderung, der Pendel- und Transmigration sind konstitutiv für die hiesige gesellschaftliche Realität: Deutschland ist ein Migrationsland (vgl. z. B. Münz/Seifert/Ulrich 1999, Bommers/Schiffauer 2006). Migration betrifft hierbei in einem so entscheidenden Maße gesellschaftliche Wirklichkeit, dass der Ausdruck *Migrationsgesellschaft* angemessen ist. Die Rede ist hier von „Migrationsgesellschaft“ und beispielsweise nicht von Einwanderungsgesellschaft, weil der Begriff *Migration* weiter als der der *Einwanderung* ist und dadurch einem breiteren Spektrum an Wanderungsphänomenen gerecht wird. Der Ausdruck *Migration* ist eine allgemeine Perspektive, mit der Phänomene erfasst werden, die für eine Migrationsgesellschaft kennzeichnend sind: Übertragung beispielsweise von Lebensweisen, Biographien und Sprachen in die neue Gesellschaft, ihre Modifikation als Folge von Wanderungen, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Phänomene der Wahrnehmung und Zuschreibung von Fremdheit, Strukturen und Prozesse des Rassismus, Konstruktionen des und der Fremden oder auch die Erschaffung neuer Formen von Ethnizität.

Migration geht mit Wandlungsprozessen einher. Zugleich bestätigt und modifiziert Migration auch das Bekannte und das Bestehende. Eine Sicht auf Migrationsphänomene, die diese lediglich als Veränderung und Modifikation versteht, greift zu kurz. Migration muss vielmehr als Gegenstand von Diskursen und als Gegenstand politischer und alltagsweltlicher Auseinandersetzungen verstanden werden, in denen die Frage, ob es eher um Erhalt oder Umgestaltung geht, mit unterschiedlichen Ergebnissen zum Thema wird.

Durch Migration wird die Frage der Zugehörigkeit individuell, sozial und auch gesellschaftlich zum Thema. Dies gilt nicht nur für die Zugehörigkeit der „Migrantinnen“, sondern muss allgemeiner verstanden werden. Denn durch Migration werden natio-ethno-kulturelle

Zugehörigkeitsverhältnisse überhaupt problematisiert. Weil sich diese Problematisierung nicht nur auf die Frage, wie wir leben möchten, sondern auch darauf bezieht, wer „wir“ sind, also eine grundsätzliche Ebene des gesellschaftlichen Zusammenlebens berührt, ist der Diskurs über „Migration“, „Zuwanderung“, „Ausländer“, „Multikulturalität“ usw. ein intensiv geführter, zuweilen ideologischer und von Affekten begleiteter Diskurs. Migration ist nicht allein ein Prozess des Überschreitens von Grenzen, sondern ein Phänomen, das die Thematisierung und Problematisierung von Grenzen nach sich zieht und damit ihre Infragestellung betreibt, ebenso wie ihre Stärkung. Repräsentationen sind hierbei ein wichtiger Bestandteil der Stärkung und Problematisierung von Zugehörigkeitsgrenzen.

Der Diskurs über Migration ist ein Feld, in dem die Differenz zwischen Normalität (der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit) und Abweichung wiederholt und außer Kraft gesetzt wird. Dass „Migrantinnen“ eine soziale Realität darstellen, dass es sie gibt, ist in einer Einwanderungsgesellschaft „normal“. Es entspricht den Erwartungen und migrationsgesellschaftlichen Selbstthematisierungen. Andererseits gilt *der Migrant* als der Andere, der Nicht-Normale, der Fremde, derjenige, der von einer „mythischen Norm“ (Lorde 1984) abweicht. So liegt in der Altersgruppe unter 18-Jährigen in Deutschland der Anteil derjenigen Kinder mit nicht-deutschem Pass bei etwa 15 Prozent - ein beträchtlicher Anteil, zumal die statistischen Erhebungen Kinder mit Migrationshintergrund und deutschem Pass, die Kinder Schwarzer Deutscher und (Spät-)AussiedlerInnen nicht erfassen. Gleichwohl haben Bildungspolitik und Schulorganisation auf die Anwesenheit dieser Kinder in einer Weise reagiert, die als chronifizierte Form des Überraschtseins beschrieben werden kann - so als sei es über Jahre nicht zu erwarten gewesen, dass im je kommenden Schuljahr erneut ein nicht unerheblicher Anteil an Schülerinnen und Schülern in den deutschen Schulen anzutreffen sein wird, die aus dem Format der schulischen Normalerwartung herausfallen. „Migranten(-kinder)“ sind die nicht selbstverständlich Zugehörigen. Der sozialen Existenz der „Migrantinnen“ entspricht mithin eine paradoxe und spannungsreiche Position, die durch eine Art *unnormale Normalität* gekennzeichnet ist.

Wer allerdings ein „Migrant“/„eine Migrantin“ ist, ist nicht von vornherein festgelegt, sondern muss einerseits als diskursives Produkt, andererseits als Ergebnis kontextspezifischer und lokaler Praxen der Re-Präsentation verstanden werden. In einem Jugendzentrum beispielsweise kann die Frage, wer eine „Migrantin“/„ein Migrant“ ist, in vielen Situationen mehr oder weniger irrelevant sein, bis schließlich zu dem Punkt, an dem ein Akteur - sei dies nun eine Pädagogin oder ein Jugendlicher - das Thema der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit einbringt. Das heißt: „Migrant“/„Migrantin-Sein“ muss als kontextspezifische Relevanzsetzung des Schemas verstanden werden, das flexibel und unterschiedlich, eben kontextspezifisch, zwischen „Migrant“ und „Nicht-Migrant“ unterscheidet. Zugleich dürfen wir die Konstruktion des Unterschieds zwischen „Migrantin“ und „Nicht-Migrantin“ nicht allein als situierte Praxis verstehen. Denn die lokale Unterscheidung kann in einer übersituativen Regelmäßigkeit nur deshalb zum Einsatz kommen, weil das Schema, das zwischen „Migranten“ und „Nicht-Migranten“ unterscheidet, zu den grundlegenden gesellschaftlichen Repräsentationsschemata gehört, die *Ordnung schaffen*. Aus diesem Grunde ist das Schema auf allen gesellschaftlichen Ebenen bedeutsam. Es stellt gewissermaßen eine Ressource dar, die von Individuen, aber auch von Institutionen genutzt werden kann und zwar in einer Weise, die, weil sie kommunikativ und imaginativ anschlussfähig ist, ein hohes Maß an Plausibilität besitzt.

Für Migrationsgesellschaften unserer Zeit ist kennzeichnend, dass eine Vielzahl von Bildern, Beschreibungen, Symbolen, Darstellungen und Zeichen in Umlauf sind, in denen nicht nur über (natio-ethno-kulturelle) Identität und Differenz Auskunft gegeben wird, sondern Identität und Differenz auch beständig produziert und reproduziert werden. Unter der Perspektive „Re-Präsentation“, unter der Perspektive der Darstellung und Vertretung von in der Migrationsgesellschaft als Andere Geltenden und komplementär: Der als Nicht-Andere Geltenden, werden migrationsgesellschaftliche Wirklichkeiten in Hinblick auf die Frage betrachtet, wer sich in wessen Namen legitimer Weise zu Wort melden darf und wessen Verlautbarungen weshalb gehört werden, respektive nicht zur Kenntnis genommen werden.

Drei prinzipielle Aspekte sind hier von Bedeutung:

- (a) In der (deutschen) migrationsgesellschaftlichen Wirklichkeit ist öffentliche Darstellung, politische und soziale Vertretung für die unterschiedlichen kulturellen Lebensformen nicht in gleicher Weise gegeben. Beispielsweise sind in deutschen Schulen die Sprachen „der Anderen“ nicht angemessen repräsentiert. Das heißt: Sie sind zwar „da“, sie werden durch den sprachlichen Habitus der Schülerinnen und Schüler eingebracht, aber diese als „andere“ geltenden Sprachen werden im schulischen Geschehen nicht aufgegriffen, sie sind nicht repräsentiert; sie werden nicht als Ressource, sondern allzu häufig als „Integrationshemmnis“ bewertet. Im Unterricht werden sie ausgeschlossen durch die mangelnde multilinguale Ausbildung der Lehrenden, ihren diesen Mangel schützenden Habitus und die monolinguale Ausrichtung von Curricula und Didaktik; auf den Schulhöfen werden die „anderen Sprachen“ zuweilen durch Verbote als illegitim erklärt und unhörbar gemacht.
- (b) Mit dem Umstand, dass die Möglichkeit, sich darzustellen und zu vertreten, ungleich verteilt ist, geht ein weiteres Machtmoment einher. Die Gruppe, die über die Mittel der politischen, kulturellen und auch wissenschaftlichen Re-Präsentation verfügt, ist nicht nur dadurch privilegiert, dass sie sich selbst darstellen kann. Vielmehr kommen ihr auch qua Privilegierung faktischer (z. B. Bevorzugung bei der Besetzung wichtiger Sprecherpositionen) und symbolischer (z. B. die habituelle Selbstverständlichkeit, mit der die majoritäre Gruppe über minorisierte Gruppen spricht) Art besondere Mittel zu, die Anderen darzustellen. Diese Beschreibungen und Bilder Anderer, diese Weisen des „Sprechens-Über“ sind potenziell in zweierlei Hinsicht machtvoll. Sie sind ihrem Potenzial nach Instrumente der Bändigung, Unterwerfung und der Domestizierung der Anderen und sie sind, grundlegender noch, Beschreibungspraxen, durch die Andere erst zu Anderen werden, also als „andere Subjekte“ in die Welt kommen.
- (c) Nicht jedem und jeder wird es gleichermaßen zugestanden, bestimmte Lebensformen zu repräsentieren. Es gibt anerkannte und weniger oder gar nicht anerkannte Lebensformen. „Menschen mit Migrationshintergrund“ kann man beispielsweise verstehen als

einen auf den ersten Blick positiven Ausdruck, der aber auf den zweiten Blick jenen kulturellen Praxen zuzurechnen ist, die immer wieder in Erinnerung rufen, dass Deutsche „eigentlich“ keinen Migrationshintergrund haben (wer also an der sprachlichen Praxis „Migrationshintergrund“ festhalten will, sollte überlegen, ob die Bezeichnung „Deutsche mit Migrationshintergrund“ erkenntnispolitisch womöglich angemessener ist). Vor diesem Hintergrund wird auch plausibel, warum eines der weltweit wichtigsten Migrationsländer, Deutschland, selten von „Deutschen mit Migrationshintergrund“ repräsentiert wird. Ihnen kommt nicht der (kulturelle) Status zu, legitime Vertreter Deutschlands zu sein. In dieser (kulturellen) Praxis werden hegemoniale Verhältnisse artikuliert und bekräftigt.

Die drei angesprochenen Punkte machen, insbesondere wenn man sich vergegenwärtigt, dass sie in einer komplexen Wechselbeziehung zueinander stehen, deutlich, dass das Thema „Repräsentation“ mit verzweigten und mehrschichtigen Verhältnissen der Ungleichheit und mit Phänomenen der Macht verbunden ist. Differentielle Befugnisse, Legitimitäten, Verbote, Einschränkungen, Privilegien und Routinen des (Nicht-)Dürfens kennzeichnen die Repräsentationsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft.

Die Illusion der Vergegenwärtigung

Die Auseinandersetzungen um symbolische Grenzen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit können als diskursive Prozesse verstanden werden. Solche Zugehörigkeitsdiskurse sind produktiv, sie sind machtvoll und komplex. Die Auseinandersetzungen um die Zugehörigkeitsgrenzen werden von Diskursen um Identität und Toleranz, um Fremdes und Eigenes, um natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit getragen. Die Auseinandersetzungen bestätigen diese Diskurse. Allerdings ist dies nicht eine schlichte Reproduktion von dem, was vorher galt, vielmehr ist der Prozess der Bestätigung auch mit „Bedeutungsverschiebungen“ verknüpft – und dieses verschiebende Moment ist letztlich auch Bedingung der Möglichkeit, pädagogisch und politisch handeln zu können. Das Repräsentieren stellt in diesem Rahmen eine (diskursive) Praxis dar, die mit der Idee operiert, dass etwas, das nicht gegenwärtig, hörbar und sichtbar ist, gegenwärtig,

hörbar und sichtbar gemacht wird, respektive gemacht werden sollte. Die Kritik, die man allgemein an diesem Vorgang üben kann, betrifft den Umstand, dass Praxis und Forderung der Re-Präsentation das, was nicht gegenwärtig, hörbar und sichtbar ist, zuallererst schafft. Die vorgängige „Identität“ beispielsweise wird im Akt der Re-Präsentation erst geschaffen. *Die Re-Präsentation schafft das zu Repräsentierende*. Daran geknüpft sind unter anderem alle Probleme, die aus den Bestrebungen bekannt sind, (minoritäre) Gruppen in ihren Identitätsentwürfen anzuerkennen. Selbstethnisierung und Selbstfixierung in einer Zugehörigkeitsform, die gegenüber Veränderungen abgeschottet wird, um die Identität zu bewahren, die aner kennenswert ist, sind hier zu nennen. Dass das kollektive, aber auch individuelle Eigene sich der Darstellung entzieht, dass wir jetzt andere Andere sind als noch zuvor, dass das Eigene anders ist, von Differenz, Unzugänglichkeit und Unbestimmtheit gekennzeichnet, wird in der Repräsentation illusionär, Einheitlichkeit und Homogenität (ein-)bildend, übergangen. Die illusionäre Wirkung der Re-Präsentation ist aber nicht nur auf das Verhältnis von Zurepräsentierendem und Repräsentation beschränkt, sondern betrifft auch das Repräsentierte. Die Illusion, also die Einbildung der Repräsentation, wirkt sozusagen nicht nur nach hinten, auf eine Vergangenheit hin, sondern auch nach vorne: Sie bildet (sich) eine Identität ein. *Die Re-Präsentation schafft das Repräsentierte*. Repräsentationen erkennen also nicht nur das Andere des Eigenen nicht, sie versuchen es auch durch Identifizierung und Vereinheitlichung zu verhindern. (So kann beispielsweise die Forderung nach Anerkennung kulturell-ethnischer Identität zur Folge haben, dass die Autorität traditioneller Eliten gestärkt wird und es in der Auseinandersetzung der unterschiedlichen elitären Repräsentanten unterschiedlicher Gruppen „zu einer Art einverständigem Arrangement der Machtteilung zwischen eben diesen Eliten“ kommt (Walzer 1994, 18).

So wichtig es also insgesamt ist, für die Möglichkeit von kultureller Selbstdarstellung und politischer Selbstvertretung einzutreten, die Selbstrepräsentationen Anderer ernst zu nehmen, Räume und Zusammenhänge zu schaffen, in denen Erzählungen, Erfahrungen, Handlungen Anderer, die sie selbst zur Darstellung bringen, sichtbar und hörbar werden, so sehr muss auch klar sein, dass damit ein Prozess unterstützt wird, in dem die Anderen als Andere bestätigt und ratifiziert

werden. Man könnte dies als von (z. B. pädagogischen) Praxen der Anerkennung ermöglichte Form des Selbst-Otherings bezeichnen. „Othering“ ist ein kritischer Begriff, der Praxen bezeichnet, die Andere als positive, also sinnlich erkennbare, als einheitliche und kommunizierbare Phänomene konstituieren und darin den und die Andere(n) als Andere festschreiben und damit, in gewisser Weise, beständig verfehlen.

Repräsentierte Identitäten - mehr Werden als Sein

„[...]Actually identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being: not ‘who we are’ or ‘where we came from’, so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves. Identities are therefore constituted within, not outside representation“ (Hall 1996, 4).

Auseinandersetzungen um Phänomene der Repräsentation fokussieren die Frage: Wer sind wir? Wir leben in einer Zeit, in der nationale, kulturelle und ethnische Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten zentrale Momente des Selbstverständnisses und der Handlungsfähigkeit einer Mehrheit von Gesellschaftsmitgliedern darstellen. Auch bezeichnen diese Identitätsverhältnisse zentrale Referenzen politischer Auseinandersetzung sowie intellektueller und wissenschaftlicher Analyse, was nicht allein als Widerspiegelung gesellschaftlicher Verhältnisse verstanden werden darf. Vielmehr ermöglicht, bahnt und bestätigt die Aufmerksamkeit, die politisch und wissenschaftlich den Identitäts- und Differenzkategorien zukommt, Selbstverständnisse und Deutungsschemata von Alltagssubjekten und Institutionen, die auf eben jene Kategorien gegründet sind. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird die, so könnte man sie bezeichnen, diskursive Prävalenz nationaler, kultureller und ethnischer Differenz- und Identitätskategorien (und beispielsweise die Nachrangigkeit der Analysekategorie „Klasse“) kritisiert (z. B. Scatamburlo-D’Annibale & McLaren 2006). Aufgrund der diskursiven Prävalenz der Identitätszeichen kommt der Frage, ob meine nationale, kulturelle und/oder ethnische Zugehörigkeit öffentlich repräsentiert ist, gleichwohl eine große Bedeutung zu. Die

Antwort auf diese Frage ist von politischen und kulturellen Voraussetzungen abhängig, die unter anderem Spielräume differentieller Darstellung und Vertretung eröffnen. Repräsentationsverhältnisse wirken als Machtstruktur, weil es in diesen Verhältnissen um etwas geht, das in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation wichtig zu sein scheint: Wer sind wir? Diese Frage ist für unseren Zusammenhang, „Deutschland“, wenn wir der obigen Unterscheidung folgen, zumindest auf drei Ebenen relevant: Wer und was ist „Deutschland“? Wer und was sind die Anderen? Wer und was darf Deutschland legitimer Weise repräsentieren?

Die Geschichte Deutschlands zeigt, dass sowohl im Umgang mit so genannten „Minderheiten“ als auch im Umgang mit der Frage, was „Deutschsein“ auszeichnet, ein eher nationalistisch als republikanisch geprägtes Verständnis vorherrschte (vgl. z. B. Oberndörfer 2006). Wer auf gegenwärtige Verhältnisse in Politik, Bildung und Medien schaut, wird Kontinuitäten feststellen: Nach wie vor gilt, dass das nationale Selbstverständnis Repräsentationsverhältnisse auf den drei angesprochenen Ebenen prägt. Trotz dieser machtvollen Unirritiertheit haben wir es aber alles andere als mit feststehenden Verhältnissen zu tun. Die Migrationsgesellschaft ist vielmehr in allen ihren relevanten Bereichen, der Kunst, den Medien, dem Alltagsgeschehen und der Wissenschaft, vielleicht allerdings am wenigsten der Politik, von einem Kampf um Repräsentationen charakterisiert. Das Engagement für Selbstvertretung und Selbstdarstellung, die Problematisierung von Fremdvertretung (z. B. in der Praxis „Ausländerbeauftragte“) und Fremddarstellung (z. B. im Diskurs „Ausländerkriminalität“) verändert den Migrationsdiskurs, eröffnet neue Perspektiven.

- Wer repräsentiert, wer wird repräsentiert?
- Wer ist sichtbar und anerkannt?
- Wer ist nicht sichtbar?
- Wer darf und kann sich selbst repräsentieren?
- Wer darf und kann sich nicht selbst repräsentieren?
- Wer ist befugt, über Andere zu sprechen und Andere zu repräsentieren?
- Wer gilt als legitime Sprecherin einer Gruppe?
- Wer gilt als nicht legitimer Sprecher?

In einer in komplexer Weise von Differenz- und Dominanzverhältnissen geprägten Gesellschaft macht das Repräsentationsthema somit auf die Erfordernis aufmerksam, auf allen gesellschaftlich Ebenen darüber nachzudenken, wem es zugestanden wird, sich selbst vertreten und darstellen zu können und wem dies nicht zugestanden wird. Mit dem Repräsentationsthema wird angesprochen, dass die Sichtbarkeit und die Anerkennung von (natio-ethno-kulturellen) Identitäten und Zugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft systematisch ungleich ist. Weil es sich bei der Frage der natio-ethno-kulturellen Identität um eine symbolisch beladene und affektiv aufgeladene Frage handelt, weil es bei der Frage um etwas geht und man einiges – bedeutsame Selbstverständnisse und Privilegien, symbolische und faktische Positionen – verlieren könnte, ist das System repräsentationaler Ungleichheit ein gesicherter und relativ stabiler Zusammenhang. Freilich gerät das machtvolle System legitimer Repräsentation durch die Thematisierung der Repräsentationspraxen in Bewegung, zum Beispiel in Wissenschaft und in pädagogischer Praxis.

Sprechen als soziale Praxis - Das Beispiel Wissenschaft

Für Teile der Sozialforschung ist ein Bewusstsein um ihren chronischen Notstand kennzeichnend, der beispielsweise unter dem Namen „Krise der Repräsentation“ firmiert. Dieses Bewusstsein zeigt sich in einigen Domänen der ethnographisch und kulturwissenschaftlich inspirierten Sozialwissenschaften (vgl. Berg/Fuchs 1995) und im Rahmen beispielsweise der so genannten qualitativen Sozialforschung als doppelte Problematik der Repräsentation sozialer Tatsachen und der Legitimation sozialwissenschaftlicher Erkenntnis¹. Grundlage dieses kritischen Bewusstseins

¹ Die Einsicht, dass das Selbstverständnis, welches Wissenschaft als reines Aufklärungsinstrument begreift, verkürzt, ideologisch und gefährlich ist, begleitet das sozialwissenschaftliche Denken von Anbeginn an. Dennoch stößt die Überzeugung, dass die Wissenschaft nicht „einfach der Vernunft folgt und zu immer mehr Wahrheiten führt“, so schreiben Wolfgang Bonß und Heinz Hartmann (1985, 22), „[...] in fast allen methodologischen Lagern auf massive, aber nur selten reflexiv ausgewiesene Widerstände.“ An diesen Widerständen hat sich in den letzten Jahren einiges geändert. In welcher Weise aber ein gewisses Für-selbstverständliches Erachten der „Unvernünftigkeit“ der Wissenschaften und das wissenschaftliche Selbstverständnis, in dem sich ein prekäres Verhältnis zur „Wahrheit“ artikuliert, unabhängig von methodologischer Programmatik für die Praxis der Sozialfor-

ist die weithin als trivial geltende Einsicht, dass sozialwissenschaftliche Aussagen soziale Sachverhalte nicht schlicht abbilden. Vielmehr tragen Sozialwissenschaften zur Erzeugung sozialer Sachverhalte bei. Sozialwissenschaftliche Forschung findet die Wahrheit über das Soziale, um eine Formulierung von Richard Rorty aufzugreifen (Rorty 1995, 22), nicht einfach vor, vielmehr macht sie sie. „Daß die Wahrheit nicht dort draußen ist, heißt einfach, daß es keine Wahrheit gibt, wo es keine Sätze gibt, daß Sätze Elemente menschlicher Sprachen sind und daß menschliche Sprachen von Menschen geschaffen sind“ (ebda., 24). „Wahrheit“, so Richard Rorty, ist Menschenwerk, das Werk von alltagspraktisch, wissenschaftlich, intellektuell, künstlerisch und religiös handelnden Menschen. Für unseren Zusammenhang stellt der Hinweis auf Rorty heraus, dass Erkenntnisse, auch sozialwissenschaftliche Erkenntnisse, Phänomene sind, die an die Person und die gesellschaftliche Position der Person, die diese Erkenntnis rezeptiv, kognitiv und performativ produziert, gebunden ist.

Das sozialwissenschaftliche Verlautbaren und Verschriftlichen nimmt von einer sozialen Position, die sozialwissenschaftlich aufklärbar ist, seinen Ausgang. Der Ort, von dem aus Sozialwissenschaftlerinnen sehen und sprechen/schreiben, ist angebbar. Die Bezeichnung des Ortes und die kritische Beschäftigung mit der Einflussnahme des Ortes auf die Konstitution von Gegenstand und Ergebnis hat dann besondere Relevanz, wenn - wie dies für die Beschäftigung mit Phänomenen der Interkulturalität, Migration und natio-ethno-kulturellen Pluralität im deutschsprachigen Raum zumeist kennzeichnend ist - wissenschaftlich Sprechende und Besprochene, wenn Subjekte und Objekte gesellschaftliche Verhältnisse repräsentieren, die als Strukturen der Ungleichheit und Dominanz zu verstehen sind. Migrationsforschung wird reflexiv, wenn sie sich auf das Verhältnis zwischen der sozialen Position der Textproduzierenden und der der Besprochenen/Beschriebenen theoretisierend einlässt. Dieses Verhältnis ist nicht nur, aber auch auf der Ebene der je bedeutsamen natio-ethno-kulturellen Position relevant²; wobei im deutschsprachigen Raum ein Verhältnis

dominiert, das sloganhaft wie folgt auf den Punkt gebracht werden könnte: „Etablierte sprechen über Außenseiter“ (vgl. Elias & Scotsen 1993).

Die Erfordernis, auf die Figuration „Etablierte und Außenseiter“ Bezug zu nehmen, die das wissenschaftliche Sprechen über die (natio-ethno-kulturellen) „Außenseiter“ prägt, ergibt sich vor dem Hintergrund der Machtwirkungen, die die Weigerung entfaltet, symbolische Machtverhältnisse zu thematisieren. Bereits Anfang der 1980er Jahre haben Hartmut M. Giese und andere (1984) deutlich auf die - der gesellschaftlichen Mehrheit dienliche „Produktion des gläsernen und entmündigten Fremden“ im Rahmen von Ausländerpädagogik und Gastarbeiterforschung hingewiesen. Hartwig Berger (1990, 130) verweist in seinem Kommentar zu der Entwicklung der westdeutschen Migrationsforschung darauf, dass „Projekte der Integrationsforschung [...] sehr oft als Aufträge staatlicher und privatwirtschaftlicher Bürokratien [entstanden].“ „Westliche Wissenschaft und Technologie“, schreibt Sandra Harding (1994, 215), „haben nicht nur zu offen rassistischen sozialen Programmen beigetragen, sondern kodieren auch rassistische Botschaften schon in den Definitionen ihrer abstrakten Programme.“ Problematisch ist diese perspektivische Vorherrschaft, weil jene soziale Gruppe, „die in einem Fachgebiet die Möglichkeit hat, wichtige Problematiken, Konzepte, Annahmen und Hypothesen zu definieren, ihre sozialen ‚Fingerabdrücke‘ auf dem Weltbild hinterläßt, das auf den Ergebnissen der Forschungsprozesse dieses Feldes aufbaut“ (Harding 1994, 207). Die Beforschung der - kulturell, ethnisch, „rassistisch“ - Anderen bringt die soziale Situiertheit der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion zum Ausdruck und macht aus der Perspektive einer Position, die dies nicht achselzuckend zur Kenntnis nimmt, sondern versucht, reflexiv in den Prozess der Erkenntnisgenerierung hineinzuhö-

bringt. Diese Sichtbarmachung ist epistemisch so privilegiert, wie jeder andere reflexive Akt (z. B. mit Bezug auf Geschlecht, oder mit Bezug auf den scholastic bias (Bourdieu 1995), oder mit Bezug auf die Differenz Wissenschaftlerin-Nichtwissenschaftler), und ist mithin nirgends anders anzusiedeln als im unbeschränkten und ankunftslosen Fluss sozialwissenschaftlicher Kommunikation, die als beständige Reflexion der Reflexion ein praktisches Maß zu finden hat zwischen der Gefahr reflexiver „Hypertrophie“ (Winkler 1999, 278) und dem vorschnellen Mut positionierenden Aussagens.

schung am Beginn des dritten Jahrtausends charakteristisch ist, wäre eine eigene Studie wert.

² Eine reflexive Migrationsforschung hat zuweilen auch den Preis der ethnisierenden Differenz-Feststellung zu zahlen, weil sie Differenzen zwischen Forschenden und Beforschten nicht nur, aber auch als natio-ethno-kulturelle Differenz zur Geltung

len, deutlich, wie wenig angemessen das imaginierte und projizierte Selbstverständnis eines (zum Beispiel Migrations-)Forschungsansatzes ist, der nicht seine sozial-epistemische Verstrickung in die Verhältnisse betrachtet, die er beforcht.

Die mehrfache Krise der Repräsentation – Das Beispiel interkulturelle Arbeit

Die Frage, wer befugt und zuständig ist, bestimmte Inhalte im Namen bestimmter Gruppen oder für diese Gruppen zu vertreten, verweist mit Bezug auf professionelle Praxiszusammenhänge darauf, dass das so genannte interkulturelle Handeln Bestandteil des umkämpften Bereichs der Selbst- und Fremddarstellung ist. Vieles spricht dafür, das Thema der Repräsentation so auf den deutschsprachigen „interkulturellen Diskurs“ zu beziehen, dass dieser als Krisengestalt in Erscheinung tritt. Es geht darum, deutlich zu machen, wo Darstellungen der Anderen, Verlautbarungen über die Fremden, Repräsentationen des Nicht-Eigenen als hegemoniale Praxen wirken, weil sie die so genannten Anderen, Fremden, Nicht-Eigenen zu Objekten degradieren und dazu tendieren, sie in diesem Status zu halten. Subjekte der Rede, der Diskurse zu Interkulturalität (interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen ...) sind in der Regel die Nicht-Anderen und die Nicht-Fremden. Sie sind mit Definitions- und Bildmacht ausgestattet. Es gehört unseres Erachtens zu einer Art „interkulturellen Professionalität“, wenn die Frage, wer befugt ist, über wen mit welchen Effekten zu sprechen, kritisch und von der Idee der Veränderung der Verhältnisse inspiriert immer wieder gestellt wird; auf der Ebene des medial-politischen und des wissenschaftlichen Diskurses, aber auch ganz konkret mit Bezug auf pädagogische Handlungsbereiche (wer darf in einer Beratungsstelle, einer Schule über wen mit welchen Effekten sprechen?). Wer das Thema *Sprechen-Über* problematisierend auf den interkulturellen Diskurs im deutschsprachigen Raum bezieht, thematisiert in kritischer Weise, dass die interkulturelle Debatte in der Bundesrepublik immer noch durch Mehrheitsangehörige dominiert wird. Soweit die erste Krisengestalt.

Allerdings können wir an dem Satz: „Die interkulturelle Debatte in der Bundesrepublik wird (immer noch) dominiert durch Mehrheitsangehörige“ einige (erkenntnis-)politische Probleme markieren, die entstehen, wenn die Frage der Re-Präsentation thematisiert wird. Zunächst wohnt jeder Problematisierung, insbesondere, wenn sie sich gegen selbstverständliche Deutungsmuster und eingeschliffene Handlungsroutinen richtet, ein Potenzial der vermeintlichen Destruktivität inne. Sobald die Repräsentationsfrage gestellt wird, sobald bezweifelt wird, dass ungleiche Verhältnisse der Verlautbarung, der wirksamen Thematisierung symbolisch und faktisch unproblematisch sind, kehrt eine Unruhe und auch ein Abwehrimpuls in den Diskurs ein, und es treten im Zweifel paradoxe Nebeneffekte auf. Gerade in wohlwollenden, um den guten Ton und den Nutzen für das Gegenüber bemühten pädagogischen Zusammenhängen scheint kein Vorwurf überzogener zu sein als jener, der ausdrückt, dass pädagogisches Handeln Dominanzverhältnisse wiedergebe und in diesen Komplizenhaft verstrickt sei. „Dominierung“ klingt ungeheuerlich. Die Ungeheuerlichkeit wird dadurch verstärkt, dass die Thematisierung beispielsweise von Dominanzverhältnissen an der (wirksamen) Position bestimmter Gruppenmitglieder festgemacht wird. Dies ist nun aber kein abstrakter analytischer Hinweis, sondern wirkt als eine Art Vorwurf. Die Problematisierung von Repräsentationsverhältnissen - dann, wenn Minderheitenangehörige einfordern, für sich selbst zu sprechen - wirkt sehr schnell als Hinweis auf moralisch bewertete Versäumnisse und Fehler konkreter, bisher selbstverständlich agierender („mehrheitsangehöriger“) Sprecher/Akteure. Schnell ist damit eine Situation des wechselseitigen Vorwurfs, des Angriffs und der Abwehr hergestellt (der zuweilen als „interkultureller Konflikt“ reinterpretiert und damit politisch entschärft wird, so dass die Verhältnisse bleiben wie sie sind). Neben dem Effekt der Bekräftigung von Gruppendifferenzen („die Minderheitenangehörigen“ und „die Mehrheitsangehörigen“) ist hervorhebenswert, dass mit dem moralisch gerahmten und häufig affektiv geladenen, eher kleinlichen Streit die Frage aus dem Blick gerät, um die es gehen sollte: Wie ist es möglich, dass wir gerechtere Verhältnisse schaffen (wobei dieses „wir“ prinzipiell unklar bleiben, ständig verhandelt, überlegt und auch revidiert werden muss – zumindest in einer reflexiven interkulturellen Praxis)?

Doch noch weitere Probleme können an dem Topos der „Dominanz der Mehrheitsangehörigen“ erläutert werden. So wichtig und auch zutreffend die Aussage auf der Ebene einer Beschreibung ist, so schwierig ist sie mit Bezug auf ihre (re)produktiven Wirkungen. Denn sie bestätigt die Logik, in der zwischen Minderheitenangehörigen und Mehrheitsangehörigen, zwischen Allochthonen und Autochthonen, zwischen Anderen und Nicht-Anderen unterschieden wird. Das Einfordern veränderter Repräsentationsverhältnisse tendiert zu einer Art Authentifizierung der „anderen Stimme“. Dieser Prozess ist mit einer Reihe von Problemen verknüpft, die letztlich mit einer grundsätzlichen Kritik der Idee „legitimer Vertretung und Darstellung“ zusammenhängen. Subjekte sind als (re)produktive Momente in die Wirkweisen und Logiken von Re-Präsentationspraxen eingebunden. Dies gilt auch für Migrationsandere/Andere/Allochthone; etwa dann, wenn sie sich als legitime Vertreterinnen und Vertreter in Diskurse einbringen und als „authentische Stimme“ wahrgenommen werden. Solche reduktiven, mit Zuschreibungen operierenden Darstellungen sind unangemessen, weil Andere als Vertreter/Übersetzerinnen „ihrer“ Kultur, quasi als Spezialistinnen, das Bild starrer Kultur und fixierter Zugehörigkeit perpetuieren: „Wann immer die Migrantin über ‚ihre Kultur‘ spricht, wird nicht nur Wissen erzeugt, [...] sondern Ignoranz hervorgebracht. Das Sprechen der Migrantin über ‚ihre Kultur‘ stabilisiert nicht nur die Idee eingefrorener Kulturen, sondern erzeugt auch eine Vorstellung von Wissen, welches sich qua Geburt einstellt. Solches Wissen, welches von den Mitgliedern der Dominanzkultur immer wieder abgerufen wird, erweist sich als risikoreich, weil es hegemoniale Strukturen nicht problematisiert, sondern vielmehr stabilisiert.“ (Castro Varela/Dhawan 2004, 212, Hervorhebungen im Original)

Gayatri Chakravorty Spivak zufolge trägt jeder Versuch der Re-Präsentation kolonialisierende Züge in sich. Die Übersetzerin, auch die postkoloniale, feministische Intellektuelle, trägt die Verantwortung für ihre Botschaft. Sie kann zwar nicht in einem schlichten Sinne für die Bilder, die in den Köpfe der Zuhörenden erzeugt werden, verantwortlich gemacht werden. Dennoch ist die Verantwortung der Repräsentierenden für ihre Repräsentationen nicht suspendierbar, und das heißt: Die fortwährende Reflexion auf die Angemessenheit von

Darstellungs- und Vertretungspraxen sowie Darstellungs- und Vertretungsansprüchen kann nicht aufgehoben werden. Angesichts der reduktiven und essentialisierenden Machtwirkungen von Repräsentationspraxen spricht in der komplexen Situation einer Migrationsgesellschaft vieles für die Angemessenheit von reflexiven Formen von Re-Präsentationen des Eigenen und des Fremden – auch und gerade in „Praxiszusammenhängen“. Besonders problematisch und auch ein wenig skurril ist die Situation dann, wenn Migrationsandere von der Re-Präsentation des „migrierten Subjekts“ monetär und vielleicht auch in weiteren ökonomischen Hinsichten leben (als Wissenschaftlerin, als Referent, oder Journalistin ...). Die Skurrilität dieser Repräsentationspraxis besteht darin, dass sie von dem kritischen Anspruch geleitet ist, dass Migrationsandere selbst zu Wort kommen sollten, die professionell Andere repräsentierenden Migrationsanderen aber davon leben, dass nicht die anderen Anderen, sondern sie, die Intellektuellen, die andere Lebensrealität re-präsentieren und problematisieren. Die authentische Stimme der professionellen Repräsentanten spricht (zumeist) in den Raum und in dem Raum, den sie kritisiert, sie bewohnt ihn und begründet ihre Existenz nicht nur in diesem Raum, sondern auch aufgrund dieses Raumes. Damit wird sie von An-Erkennungsverhältnissen in diesem Raum affiziert und wird Wert und Sinn ihres Tuns und zuweilen ihrer Person in dem faktischen (z. B. und nicht zuletzt monetären), aber auch symbolischen „Anerkennungsvolumen“, das ihr zukommt, wiedergespiegelt sehen. Mit anderen Worten ist es sinnvoll, dass sich Repräsentierende immer wieder die eigene strukturelle, und zuweilen ganz körperlich wirkende Verwobenheit in einem System hegemonialer Re-Präsentation vergegenwärtigen, sie müssen ihre Repräsentationspraxen immer wieder dahin gehend überprüfen, ob sie essentialisierende Wirkungen haben, ob sie Migrationsandere indirekt zum Schweigen verurteilen, ob sie durch öffentliche Artikulationen die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen zwischen Anderen und Nicht-Anderen, Rückständigen und Zivilisierten, Fraglich-Zugehörigen und Fraglos-Zugehörigen unterschieden wird, bestätigen oder performativ und inhaltlich eine Unruhe in diese Verhältnisse hineinbringen. Akteure der Repräsentation – um so mehr, wenn sie mit einem repräsentationskritischen Anspruch auftreten – stehen vor der

Aufgabe, Kritik an und Reflexion von Repräsentationsverhältnissen auf ihre eigene Praxis zu beziehen und die Spannung zu ertragen, dass es, wie Spivak schreibt, entscheidend ist, die Komplizinnenschaft beim Ver-Schweigen anzuerkennen (vgl. Spivak 1999, 284).

„Not all Third World woman are ‚woman of color‘ - if by this concept we mean exclusively non-white. And not all woman of color are really Third World - if this term is used in reference to underdevelopment or developing societies. (...) I don't know what to think anymore. Things begin to get even more complicated when I begin to consider that many of us are fast becoming ‚middle class‘ and highly educated, and therefore more privileged than many of our white, poor, working class sisters.“
(Mirtha N. Quintanales 1983, 151)

Trotz der bedenkenswerten Einschränkungen gegenüber Repräsentationspraxen, auch solchen, die sich explizit als kritische Praxis verstehen, ist es wichtig, bestehende Dominanzverhältnisse im Migrationsdiskurs zu benennen. Die Frage „Wer spricht?“ kann in diesem Sinne als ein Einstieg in eine interkulturelle Professionalität verstanden werden, die sich selbst zum Thema macht. Nur eine selbstbezügliche und selbstkritische Professionalität und Intellektualität ist in der Lage, auf migrationsgesellschaftliche Dominanzverhältnisse angemessen zu reagieren - nicht nur, indem nach weniger dominanten Verhältnissen gefragt wird, sondern auch, indem die Thematisierung und Problematisierung der eigenen semantisch-intellektuellen, monetären und allgemein: ökonomischen Verstrickung in Dominanzverhältnisse zum Thema eines Projektes wird, das von der Idee einer Kritik motiviert wird, die durch ihre grundlegende Ausrichtung radikal ist.

Kritik der Repräsentationsverhältnisse

Vor dem Hintergrund der hier einleitend skizzierten Verhältnisse, die deutlich machen, dass es sinnvoll ist, Repräsentationsformen in Wissenschaft, Politik und pädagogischer Praxis zu problematisieren und auch zu verändern, dass aber die alternativen, in Aussicht stehenden Repräsentationsformen ebenfalls machtproduktiv sind, liegt es nahe, die Kritik der Repräsentationsverhältnisse als Daueraufgabe in der Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit zu verstehen. Kritik möchten wir hier in erster Linie nicht als eine mechanische Praxis der Erwidern verstehen, nicht als argumentative Zurückweisung, sondern eher als eine Haltung. Sie kann mit der schönen Redewendung, die sich in dem kurzen Text von Michel Foucault (1990) findet, der eine Tugend nicht nur anspricht, sondern vielmehr auch performativ attraktiv macht, beschrieben werden als Kunst, „nicht dermaßen regiert zu werden“. Es geht also darum, sich in einer Weise auf die Bilder und Darstellungen des Eigenen und des Anderen, auf Identität und Differenz zu beziehen, dass die Einschränkungen, die mit ihnen assoziiert sind, gemindert und modifiziert werden. Die Daueraufgabe einer Kritik der Repräsentationsverhältnisse umfasst hierbei neben dem Ansinnen, die Repräsentationsfrage (Wer spricht über wen?) überhaupt als bedeutsame Frage in Debatten einzubringen und der Thematisierung von konkreten Repräsentationsverhältnissen (Wer spricht wann und wo mit welcher Legitimation und mit welchem Effekt über wen?) auch eine Kritik an der Idee einer „legitimen Vertretung“ und der Idee einer „richtigen Darstellung“. Mit diesem letzten Motiv der Kritik ist der Prozess der Kritik, der Vollzug der Kunst, „nicht dermaßen repräsentiert zu werden“, auf Dauer gestellt.

Die nachfolgenden Texte können als Beiträge gelesen werden, die sich der Tugend der Kritik von Repräsentationsverhältnissen verschrieben haben.

Unter der Überschrift *Positionieren und positioniert werden* finden sich im ersten Abschnitt drei grundsätzlich angelegte Beiträge zur Repräsentationsthematik.

María do Mar Castro Varela und *Nikita Dhawan* thematisieren Repräsentation nicht nur im Sinne von Darstellung und Vertretung, sondern auch als Indikator für politische Partizipation und fokussieren damit Repräsentation als Machtfrage. Darüber hinaus problematisieren die Autorinnen den vorschnellen Ruf nach Selbstrepräsentation und der „authentischen Stimme“. Wissen, Macht und Gewaltverhältnisse als Kennzeichen von Repräsentationsverhältnissen werden in diesem Beitrag, der letztlich auf die Unmöglichkeit adäquater Repräsentation verweist, aus postkolonialer Perspektive analysiert.

Hier schließt der Beitrag von *Astrid Messerschmidt* an, die Repräsentationsverhältnisse auf der Folie der postnationalsozialistischen bundesrepublikanischen Wirklichkeit betrachtet. Die Autorin zeigt auf, wie rassistische Bilder und Stereotype aus der Zeit des NS auch heute noch Eingang in die Sprache von Politikern finden, wie und welche Welt- und Menschenbilder des Nationalsozialismus immer wieder aktualisiert werden und wie sich der Erinnerungsdiskurs der Mehrheitsgesellschaft in den vergangenen Jahren verändert hat, weg von der zentralen Frage der Verantwortung für Krieg und Völkermord, hin zu einer Fokussierung des eigenen Opferseins. Messerschmidt zeigt auf, dass die Shoah nicht als Fixpunkt einer nationalen Identität taugt und spricht Möglichkeiten an, wie Erinnerungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft aussehen könnte.

Mark Schrödter insistiert in seinem Beitrag darauf, dass es möglich und erforderlich sei, objektive Urteile darüber zu treffen, ob Rassismus vorliegt oder nicht. Anhand der Interpretation eines Interviews zeigt er die von der „objektiven ethnischen Ordnung der Gesellschaft“ bedingten Wirkungsweise von Rassismus auf. Schrödters Anliegen ist es darzulegen, wie einem naiven positivistischen Objektivismus ebenso die Absage erteilt werden kann wie einer naiven subjektivistischen Standpunktepistemologie. Der Autor plädiert dafür, nicht so sehr die Alternative zwischen wissenschaftlicher Deutungshoheit einerseits oder Souveränität der Deutungsmacht der vom Rassismus Betroffenen andererseits nachzugehen, sondern Urteile auf methodisch überprüfbar Verfahren der Erkenntnisgewinnung zu gründen.

Im zweiten Buchkapitel werden *Artikulation, Sprechen und Verstehen* als Verhinderung, Paradoxie, Notwendigkeit und Unvermeidbarkeit thematisiert.

Grada Kilomba zeichnet in ihrem Beitrag die verschiedenen Taktiken und Herrschaftsmechanismen auf, in denen Minorisierte gewaltvoll zum Schweigen gebracht werden, um Herrschaftsverhältnisse und Dominanzpraxen zu legitimieren und zu stabilisieren. Sie zeigt anhand kolonialer Praxen und deren Persistenz in der postkolonialen Gesellschaft, wie Strategien des Rassismus nach wie vor virulent sind. Am Beispiel Schwarzer Wissenschaftlerinnen illustriert sie die Wirkmächtigkeit des kolonialen Diskurses. Ein Ausweg aus den rassistischen Positionierungen kann, so die Autorin, in der Dekonstruktion des weißen Zentrums liegen, um mit der beständigen Reproduktion von Traumata zu brechen.

Krassimir Stojanov erläutert in seinem Beitrag das paradoxe Verhältnis zwischen kultureller Zugehörigkeit und Subjektautonomie. Beide Begriffe bzw. die Beziehung dieser Begriffe zueinander werden in Hinblick auf ihre pädagogischen Konsequenzen analysiert. Der Autor vertritt die These, dass der vermeintliche Widerspruch des Verhältnisses von (kultureller) Zugehörigkeit und Subjektautonomie für Bildungsprozesse produktiv zu nutzen ist. Einige Merkmale für ein innovatives und transformierendes Zusammendenken dieser paradoxen Perspektiven werden mit Blick auf soziale und (schul-)pädagogische Strukturen benannt.

Der Beitrag von *Leah Carola Czollek* und *Gudrun Perko* geht einer weiteren Paradoxie nach, nämlich der Unmöglichkeit und gleichzeitigen Unumgänglichkeit des Verstehens. In Form eines Dialogs zeigen die beiden Autorinnen auf, dass Verstehen „eigentlich“ nicht möglich ist, Nicht-Verstehen hingegen die „Normalität“ darstellt und dennoch immer wieder Kommunikation gelingt. Der Dialog, angereichert mit jüdischem Humor, Graffiti, „queerer, transgender und cyberborgischer Perspektive“ führt die Unmöglichkeit und Unvermeidbarkeit des Verstehens vor. Das Andere des Anderen wird gerade in der Wahrnehmung der Grenzen des Verstehens deutlich.

Der dritte thematische Komplex thematisiert in kritischer Perspektive *Repräsentationen des Differenten: Diversity*.

Gabriele Dina Rosenstreich geht auf die komplexen und teils sehr heterogenen Vorstellungen über Diversity Trainings ein, die innerhalb der letzten Jahre zu einem wichtigen methodischen wie theoretischen Bestandteil der Antirassismuserbeit geworden sind. Dabei zeichnet sie kritisch die unterschiedlichen Facetten und theoretischen Grundannahmen nach, die den einzelnen Ansätzen zu Grunde liegen und entwirft einen Rahmen für einen herrschaftskritischen Trainingsansatz, der dazu beitragen kann, die „mythische Norm“ zu dekonstruieren, statt durch Diversity Differenzen, Diskriminierungsverhältnisse und Ausgrenzungsmechanismen zu stabilisieren.

Gudrun Perko und *Leah Carola Czollek* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, inwiefern Diversity affirmativ und politisiert für Non-Profit-Organisationen und soziale Arbeit fruchtbar gemacht werden kann. Die Autorinnen thematisieren die Chancen von Diversity auf dem Hintergrund eines Gerechtigkeitsmodells, das sowohl Umverteilung als auch Anerkennung beinhaltet und das die Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen aller Menschen intendiert, ausgehend von einer gesellschaftlichen Realität, die diesem Gerechtigkeitsmodell in vieler Hinsicht diametral entgegen steht.

Das letzte Kapitel des Buches widmet sich den *Re-Präsentationen der Anderen*, also dem wechselseitigen Verhältnis von Re-Präsentationen der Anderen durch Mehrheitsangehörige und Selbstrepräsentationen Anderer.

Santina Battaglia befasst sich in ihrem Beitrag mit Dialogen über Herkunft und weiteren sich daran anschließenden Salienzinteraktionen als einer sozialen Praxis der Repräsentation des Anderen als einem natio-ethno-kulturell Anderen. Im Zentrum steht die sich in diesem Kontext vollziehende konversationelle *Belangung* des Anderen als Anderer unter der Bedingung prekärer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit.

Urmila Goel problematisiert den Umgang von „InderInnen der zweiten Generation“ mit den herrschenden Repräsentationsverhältnissen anhand einer Seminarreihe der Deutsch-Indischen Gesellschaft und

eines Internetportals. Die Autorin fokussiert dabei die Aneignung eigener Räume der „InderInnen der zweiten Generation“, wie sie sich selbst und Indien in diesen Räumen repräsentieren, welche Paradoxien mit diesen Selbstrepräsentationen einhergehen, welche Bewusstseinsformen um die Paradoxien bestehen bzw. welche Umgangsweisen mit diesen Repräsentationsverhältnissen bei den Seminarteilnehmenden und Chattendenden im Internetportal vorherrschen.

Wir möchten uns herzlich bei allen beteiligten Autorinnen und Autoren für die gute Zusammenarbeit bedanken. An das Aktionsprogramm ENTIMON „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geht unser Dank für die finanzielle Unterstützung. Birgit Jagusch von IDA e. V. danken wir herzlich für die Durchsicht der englischsprachigen Beiträge und für ihre kritischen Anmerkungen.

Literatur

- Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hg.) (1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation, Frankfurt a. M.
- Berger, Hartwig (1990): Vom Klassenkampf zum Kulturkonflikt - Wendungen der westdeutschen Migrationsforschung, in: Dittrich, Eckhard J./Radtko, Frank-Olaf (Hg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten, Opladen, 119-138
- Bommes, Michael/Schiffauer, Werner (Hg.) (2006): Migrationsreport 2006. Fakten – Analysen – Perspektiven, Frankfurt a. M./New York
- Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz (1985): Konstruierte Gesellschaft, rationale Deutung. Zum Wirklichkeitscharakter soziologischer Diskurse, in: dies. (Hg.): Entzauberte Wissenschaft (Sonderband 3 der sozialen Welt), Göttingen, 9-48
- Bourdieu, Pierre (1995): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität, in: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation, Frankfurt a. M., 365-374

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2004): Horizonte der Repräsentationspolitik - Taktiken der Intervention, in: Roß, Bettina (Hg.): Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Perspektiven für eine antirassistische und feministische Politik und Politikwissenschaft, Wiesbaden, 205-226.

Elias, Norbert/Scotsen, John L. (1993): Etablierte und Außenseiter, Frankfurt a. M.

Foucault, Michel (1990): Was ist Kritik? Berlin

Griese, Hartmut M. (1984): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik, Opladen

Hall, Stuart (1996): Introduction. Who Needs 'Identity'? In: Hall, Stuart/Du Gay, Paul (Hg.): Questions of Cultural Identity, London/New Delhi, 1-17

Harding, Sandra (1994): Das Geschlecht des Wissens, Frankfurt a. M./New York

Lorde, Audre (1984): Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference, in: Sister Outsider: Essays and Speeches, Trumansburg, NY, 114-123

Münz, Rainer/Seifert, Wolfgang/Ulrich, Ralf (1999): Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven, Frankfurt a. M./New York

Oberndörfer, Dieter (2006): Nation, Multikulturalismus und Migration. Auf dem Weg in die postnationale Republik? IMIS-Beiträge 30/2006, 7-21

Quintanales, Mirtha (1983): I paid very hard for my Immigrant Ignorance, in: Moraga, Cherríe/Anzaldúa, Gloria (Hg.): This bridge called my back: Writings of radical women of Color, New York, 150-156

Rorty, Richard (1995): Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Scatamburlo-D'Annibale, Valerie/McLaren, Peter (2006): Class Dismissed? Historical Materialism and the Politics of "Difference", in: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen, Bielefeld, 267- 289

Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present, Cambridge, Mass.

Walzer, Michael (1994): Politik der Differenz. Staatsordnung und Toleranz in der multikulturellen Gesellschaft, Transit, 5, 5-20

Winkler, Michael (1999): Reflexive Pädagogik, in: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M., 270-300

María do Mar Castro Varela & Nikita Dhawan

Migration und die Politik der Repräsentation

In der Debatte um Migration wird der Macht und Gewalttätigkeit von Bildern viel zu wenig Beachtung geschenkt. Die Analyse der Darstellung der Anderen und deren sozialen Folgen werden, wenn überhaupt registriert, dann dem Medienexpertentum überlassen. Die Gewalt, die von den Mainstream Bildern zu Migration ausgeht, wird von SozialwissenschaftlerInnen, PädagogInnen etc. dagegen zumeist ignoriert oder verharmlost. Für die einen gibt es Wichtigeres zu tun, während die anderen es schlichtweg nicht als ihr Interessensgebiet betrachten. In Konsequenz werden jedes Jahr Bücher und Artikel zum Thema „Migration“ publiziert, die von Bildern umstellt werden, die die häufig gut gemeinten Texte konterkarieren. Wir lesen dann etwa Artikel über den Erfolg von Migrantinnen in der Schule, die kombiniert werden mit Bildern von „türkischen Putzfrauen“ oder Texte zum Thema „Migration als Notwendigkeit“, die mit „Das-Boot-ist-voll-Bildern“ ‚aufgelockert‘ werden.

In Zeiten der Informationstechnologie wird das Bild zunehmend wichtig. Im Vergleich zu den Zeiten, als Bilder Mittel zum Zweck waren - beispielsweise in der Werbeindustrie, wo Bilder eingesetzt wurden, um Kunden zu gewinnen - werden Bilder in der spätkapitalistischen Konsumgesellschaft selbst zur Ware. Womit sie im selben Atemzug machtvoller und einflussreicher als je zuvor werden. Die spätkapitalistische Konsumgesellschaft ist zunehmend mit der Produktion und dem Konsum von Bildern beschäftigt, die zu einem wichtigen Teil der globalen kulturellen Ordnung geworden sind, und zunehmend Machtpositionen bei der Produktion von ‚Realität‘ einnehmen. Ein zentraler Begriff innerhalb der Diskussion um Medienkonsum ist der Zuschauende als aktiver Nutzer. In dieser Vorstellung ist Medienkonsumption kein passiver Akt mehr, sondern aktiver Prozess. Der Zuschauende spielt dabei eine aktive Rolle bezüglich des Konsums von Kultur- und Medienprodukten. Der indische Kulturtheoretiker Arjun Appadurai (2005) hat versucht, genau diesen Prozess nachzuzeichnen, bei dem innerhalb der globalen Kulturökonomie Bilder zu Waren werden.

Appadurai richtet dabei sein Hauptaugenmerk auf die Zirkulation von Menschen und Bildern und behauptet, dass Migration und Massenmedien weltweit auf die Imagination von Individuen und Kollektiven wirken. Er geht davon aus, dass durch die globale Medienwirtschaft sich Weltbilder bilden, die durch die Mobilität so genannter Scapes - Landschaften also - ermöglicht werden. Für ihn spielt die Imagination als alltägliche soziale Praxis für die Konstruktion, aber auch das Ausagieren von möglichen Lebensentwürfen und transnationalen Solidaritäten eine neue und signifikante Rolle. Die Imagination als soziale Praxis bildet die Verbindung zwischen dem Lokalen und dem Globalen, dem Individuellen und dem Kollektiven, dem Örtlichen und dem Deterritorisierten, zwischen Kontinuität und Wandel. In diesem Sinne stellen Imaginationen einen geeigneten Zugang dar, um die kulturelle Dimension des Globalisierungsprozesses analytisch zu erfassen. Im Vergleich zu Mainstream-Interpretationen, die Globalisierung entweder als Segen oder Fluch bezeichnen, fokussiert und analysiert Appadurai das Kulturelle. Eher unkonventionell behauptet er aus dieser Perspektive heraus, dass Globalisierung nicht die Geschichte der kulturellen Homogenisierung sei. Viel eher geht es für Appadurai darum, die widersprüchliche Indigenisierung oder Hybridisierung der globalen Flüsse von Menschen und Dingen zu begreifen. In diesem Zusammenhang weist er auf die Problematik des Kulturbegriffs hin. Kultur stellt für viele, so Appadurai, eine Art mentaler oder physischer Substanz dar, weshalb er den Begriff „das Kulturelle“ (*cultural*) dem der „Kultur“ (*culture*) vorzieht. Dies erlaubt es ihm, sich in den Bereich der Differenzen, Kontraste und Vergleiche hineinzubewegen und dabei gleichzeitig Kultur nicht als Substanz, sondern als eine Dimension von Phänomenen zu betrachten. Darüber hinaus schlägt er vor, mit dem Begriff „das Kulturelle“ nur die Differenzen zu bezeichnen, die der Konstruktion, dem Ausdruck und der Mobilisierung von Gruppenidentitäten dienen und zwar im Sinne einer instrumentellen und nicht einer primordialistischen¹ Konzeption von Ethnizität.

¹ Primordial heißt wörtlich „vom frühesten Ursprung her, schon immer da gewesen“. In diesem Konzept werden Verwandtschaft, Religion oder Territorium als konstituierende Merkmale für die Ordnung sozialer Beziehungen hervorgehoben. Der primordialistische Ansatz ist mit der Idee einer statischen Kultur verbunden und erklärt etwa nicht Kulturprozesse im Rahmen von Migration und Globalisierung.

Jedoch geht es bei der Repräsentation nicht nur um die bildliche Darstellung (im Sinne von Porträt), sondern auch um politische Partizipation von MigrantInnen (im Sinne von „Proxy“/Stellvertretung). Dieser wird viel weniger Raum gegeben als der Frage nach gelingender Integration. Wer heute über Migration spricht, muss zwangsläufig über Integration sprechen. Das Ministerium gibt es vor und WissenschaftlerInnen, SozialarbeiterInnen, PädagogInnen etc. eifern fast ungefragt nach. Was kann getan werden, um *die* Migranten zu integrieren? Wie kann Integrationsfähigkeit festgestellt werden? Welche Instrumente können helfen, eine gute Integrationsdiagnose für EinwandererInnen zu stellen? Das sind die Fragen, die zurzeit die politische Debatte dominieren. Es sind gewalttätige Diskurse. Sie stabilisieren die üblichen Bilderwelten und klinken sich so in einen Herrschaftsdiskurs ein, der bestimmt, wer dazugehört, wer nicht und wer eventuell dazu gehören darf, wenn er/sie sich Mühe gibt. Das eine „gelungene Integration“ nicht nur von den Mühen und Leistungen der MigrantInnen abhängt, kann auch mithilfe einer Analyse der Repräsentationspolitiken verdeutlicht werden. So geht es bei der Einwanderungsfrage eben nicht wirklich um „Fordern und Fördern“, wie so schön eingängig von irgendeiner Pressestelle des Bundesministeriums gedichtet wurde, vielmehr geht es um Möglichkeits- und Verhinderungsräume. „Wer gehört dazu?“, transportiert auch die Frage: „Wem wird zugehört?“ Wer Migrationsprozesse ernst nimmt, kommt nicht umhin, sich mit Repräsentationspolitiken auseinanderzusetzen. Allerdings darf die Debatte nicht mit dem Ruf nach der „authentischen Stimme“ enden. Die Repräsentationsfrage kommt nicht dann zum Stillstand, wenn Gruppen sich selbst repräsentieren, denn eine adäquate Repräsentation bleibt immer eine Unmöglichkeit. Lange galt die Repräsentation als ein Kernstück kritischer Diskurse, die *nicht nur* der Frage nachgingen, über *was* gesprochen wird, sondern *wer für wen* und *über wen* spricht. Der hier vorliegende Text fokussiert die problematische Rolle, die die Repräsentantin dabei zwangsläufig einnehmen muss.

Repräsentation dient als operativer Begriff innerhalb politischer Prozesse, die das Ziel der Sichtbarkeit und Legitimität Minorisierter als politische Subjekte zu erreichen trachtet. Allerdings kann die Minorisierung und politische Marginalisierung auch durch unkritische Re-

präsentationspolitiken stabilisiert werden. Scheinbar paradoxerweise macht eine Politik der Repräsentation nur dann Sinn, wenn sowohl die Subjekte als auch der Prozess der Repräsentation permanent einer Problematisierung zugeführt werden. Die Ziele anti-hegemonialer Politiken riskieren deswegen ins Leere zu laufen, wenn die konstitutive Macht der eigenen Repräsentation unbeachtet bleibt. Eine Lösung des Problems der Repräsentation darin zu suchen, die Kategorie „Migrantin“ aus rein „strategischen“ Motiven heraus zu nutzen, löst das grundlegende Problem der Repräsentation allein deshalb nicht, da die Strategie selbst Effekte hervorbringt, die die intendierten Ziele jederzeit subvertieren können (vgl. Butler 1990, 4). Spivak bemerkt in diesem Zusammenhang, dass es nicht möglich ist, nicht essentialistisch zu sein, weswegen sie für einen „strategischen Essentialismus“ plädiert (vgl. Spivak 1996, 7, 205; vgl. auch Castro Varela 2003). Dieser ermöglicht es *über* und *für* eine minorisierte Gruppe zu sprechen, diese zu repräsentieren, obschon die Fallen dieser Repräsentation offenkundig sind. Doch da ansonsten die Stimmen dieser nicht vernommen werden, bleibt die Verantwortung, diese zu repräsentieren. Man kann diesem Dilemma nicht einfach ausweichen, indem man eine Repräsentation verweigert. Eine der größten Herausforderungen liegt deshalb in der effektvollen Problematisierung der Kategorien selbst, die unhinterfragt als Instrumente der Kritik fungieren. Eine wichtige Konsequenz postkolonialer Intervention ist insoweit, dass Kategorien wie etwa „Migrantin“ nicht als stabile, sondern irritierende Signifikanten gelten.

Von der Unmöglichkeit adäquater Repräsentation

Eins der Ziele herrschaftskritischer Theoriebildung ist es, eine Sprache zu entwickeln, die in der Lage ist, minorisierte Gruppen adäquat zu repräsentieren und die Gewalt unterdrückerischer Sprache aufzudecken und zu skandalisieren. Doch die politische und linguistische *Repräsentation* determiniert irritierenderweise immer auch die Kriterien, denen zufolge das Subjekt geformt wird, so dass Repräsentation nur für diejenigen gültig sein kann, die Anerkennung als Subjekt finden. Die Anerkennung als Subjekt geht der Repräsentation unweigerlich voraus. Wie nun Butler in Anlehnung an Foucault zeigt, produziert die Macht die Subjekte, die analog repräsentiert werden. Das minorisierte

und marginalisierte Subjekt wird diskursiv durch eben das politische System hergestellt, welches vorgibt, es zu emanzipieren (vgl. Butler 1990). Wenn nun die Diskurse das produzieren, was sie lediglich zu repräsentieren vorgeben, so bedeutet dies auch, dass die entscheidende Frage nicht jene ist, die nach den Möglichkeiten einer adäquaten Repräsentation sucht, sondern dass es vielmehr darum gehen muss, herauszufinden, wie das Subjekt durch die Machtstrukturen sozialer Widerstandsbewegungen produziert und eingeschränkt wird (vgl. Butler 1990, 2).

Westliche kritische Theorie legt häufig einen kolonisierenden Impetus an den Tag, indem sie geradezu erwartet, dass sich postkoloniale Subjekte ohne Widerrede ihren Vorstellungen von „Unterdrückung“ und „Emanzipation“ fügen. Dabei wird die so genannte ‚Dritte Welt‘ produziert oder auch der ‚Orient‘ als ein Raum konstruiert, für den etwa die Unterdrückung der Frauen aufgrund seines essentiellen nichtwestlichen ‚Primitivismus‘ und ‚Barbarismus‘ geradezu symptomatisch ist (vgl. Castro Varela/Dhawan 2006, Said 1997). Die Folgen hiervon sind z. B. quasi-normalisierte Darstellungen von MigrantInnen als *die* Anderen. Sie besetzen heute den imaginären Raum, den vormalig die Kolonisierten besetzten: Für die Dominanzbevölkerung verkörpern sie gleichzeitig das „Bedrohliche“, „Barbarische“ und „Exotische“. Über einen anhaltenden Diskurs um innere Sicherheit und Terrorismus sind MigrantInnen zum lebendigen und beschreibbaren „Sicherheitsrisiko“ geworden. Sie sind scheinbar der Grund dafür, warum mehr und mehr BürgerInnenrechte abgebaut werden, ohne dass sich wirklicher Widerstand dagegen rührt. MigrantInnen stellen aber auch das „Barbarische“ dar. Sie müssen deswegen in den verordneten Orientierungskursen, die der so genannten Integration dienen sollen, lernen, dass Frauen und Männer gleichberechtigt sind. Insbesondere Menschen aus Ländern mit muslimischen Mehrheiten stehen unter dem beständigen Verdacht, die Menschenrechte zu missachten. So werden Menschen aus postkolonialen Ländern nach wie vor als nicht-moderne Subjekte gekennzeichnet, die noch in die Moderne finden müssen. Und wieder scheint es dabei die „Bürde des weißen Mannes“ zu sein, die „Andere Frau vor den Anderen Mann“ zu retten (vgl. Spivak 1988).

Hier spielen Repräsentationspolitiken eine entscheidende Rolle. Wie wird Europa (Westen) als Gegenbild des ‚Orients‘ dargestellt? Wer profitiert von solchen Grenzziehungen? Wie werden diese Grenzziehungen aktualisiert?

Aus dem Lateinischen kommend bedeutet *repraesentatio* „Darstellung“ und „Vertretung“. Als Vermittlungsvorgang funktioniert diese durch Verweisen und Stellvertreten. Repräsentation stellt damit den Prozess dar, durch den die Repräsentantin den Repräsentierten vertritt, verkörpert und darstellt. Jede Repräsentation führt dabei gewissermaßen zu einer Kluft zwischen Original und Kopie - eine perfekte Repräsentation bleibt eine Unmöglichkeit. Und zwar selbst dann, wenn die Repräsentation einem unmittelbaren Prozess der Übertragung des Willens des Repräsentierten entspräche und der Repräsentationsakt im Verhältnis zu diesem Willen völlig transparent wäre. Weder auf der Seite der Repräsentanten noch auf der der Repräsentierten können dagegen die Bedingungen einer vollkommenen Repräsentation je erlangt werden. Das liegt in der inhärenten Logik des Repräsentationsprozesses selbst, bei dem die Identität des Repräsentierten notwendigerweise überformt und ausgeweitet wird. Wer also glaubt, dass ein „Migrant“ - selbst wenn er von MigrantInnen gewählt worden wäre - wahrhaftig die Interessen der MigrantInnen vertritt, verkennt die Kompliziertheit des Repräsentationsprozesses; träumt weiterhin den Traum von einem Leben außerhalb der Macht. Ein Traum, der politisch folgenreich ist. So sind es oft dieselben, die sich über das politische Phänomen „Necla Kelek“ empören und gleichzeitig eine Identitätspolitik propagieren, die letztlich dasselbe erst ermöglicht hat. Der „Geist“, den diese gerufen haben, operiert nun gewaltvoll vom Zentrum der Macht selber. Kelek ist politisch konservativ und ihre Schriften sind opportunistisch, doch sie ist eben auch eine „authentische Stimme“, was ihren pauschalisierenden Aussagen letztlich erst die Schlagkraft gibt. Deswegen ist es wichtig ernst zu nehmen, dass das Repräsentationsverhältnis immer *Supplement* bleiben muss, welches ganz neuen Hinzufügungen entspricht. Für eine widerständige politische Praxis wie auch für kritische Wissenschaft ist und bleibt es eine Notwendigkeit, Repräsentation einer permanenten Problematisierung zuzuführen, würden doch sonst geradezu unweigerlich bestehende Macht- und Herrschaftsverhält-

nisse reproduziert und stabilisiert, wie wir dies am Phänomen „Necla Kelek“ beobachten können (vgl. hierzu näher Castro Varela/Dhawan 2006). Anders gesagt: Einige Repräsentationen besitzen die kognitive Autorität, bestehende hegemoniale Verhältnisse zu sichern, andere eben nicht (vgl. Beverley 2004). An dieser Stelle kommt den hegemonialen Wahrnehmungen eine besondere Bedeutung zu, denn es wird nur das wahrgenommen, was gehört und gesehen werden will und soll. Anders als die so genannte selektive Wahrnehmung, geht es der hegemonialen Wahrnehmung immer um Herrschaftsstabilisierung. Sie ist konkret funktional und funktionalisierend, besteht und wird hervorgerufen. Ihr Fundament ist der Common Sense, der immer wieder spiegelt, was „normal“ ist. Nur was als „normal“ registriert wird, soll wahrgenommen werden. Migrantinnen in Deutschland sind deswegen immer „unterdrückte Frauen“: Sie werden entweder von ihren Ehemännern gepeinigt oder sind über „Frauenhandel“ in die Bundesrepublik eingereist. Die ‚erfolgreiche‘ Muslima wird dagegen von der Mehrheit weitgehend ignoriert. Sie passt nicht ins Bild. Die medialen Repräsentationen variieren und bleiben doch im Kern gleich. Das entscheidende Merkmal ist das der Differenz, die allerdings sichtbar und historisch relevant sein muss. Die spanische postkoloniale Theoretikerin Belén Martín Lucas (2006) konnte beispielsweise in einer Studie zeigen, wie heutige westliche Verlage bei den Covergestaltungen postkolonialer Werke die Differenz markant und gleich bleibend herstellen und zwar unabhängig vom eigentlichen Inhalt der Bücher. Schon Said hat in den 1990er Jahren in seinem Buch „Covering Islam“ (1997) dargestellt, wie gleich bleibend der Islam in den Medien des Westens repräsentiert wird.

In diesen Zusammenhang ist es instruktiv, die andere Seite von Wissen zu betrachten: die Ignoranz. Wo Spivak von der gestatteten, ja der belohnten Ignoranz spricht - einer Ignoranz, die nicht blamiert, sondern gegenteilig die eigene Position der Macht stabilisiert - spricht die kanadische Philosophin Lorraine Code (2004) von der Macht der Ignoranz. Eine Ignoranz, die im wissenschaftlichen Diskurs gerne als Objektivität bezeichnet wird. So zeigt Code beispielhaft an James Mill auf, welche Verbindungen zwischen Hegemonie, Ignoranz und so genannter Objektivität bestehen. 1817 schrieb dieser das Buch „History of India“, von dem er selber sagte, dass nur seine vollkommene Igno-

ranz über den indischen Kontext es ihm ermöglichte, dieses so wichtige Buch zu schreiben. Dasselbe gilt im Übrigen auch für den Indologen Max Müller, der 1883 unter dem Titel „India, what can it teach us?“ seine Vorlesungen für die britischen Bewerber in das Indian Civil Service (ICS) - Kolonialbeamten - veröffentlichte. Das Buch gilt als eines der besten Beispiele für das, was Edward Said als die „Orientalisierung des Orients“ bezeichnet hat. Als deutscher Orientexperte wurde Müller 1847 von der East India Company unter Vertrag genommen, um die Rigveda (gilt als der älteste mündlich überlieferte Text Indiens, der ca. 1000 vor unserer Zeit entworfen wurde) aus dem Sanskrit ins Englische zu übersetzen und sorgfältig zu systematisieren. Auch Müller hat bewusst keinen Fuß auf indischen Boden gesetzt und zählt doch oder vielleicht gerade deswegen zu den weltweit einflussreichsten Indologen. Für Code sind diese Beispiele emblematisch für eine Politik der Unwissenheit vis-à-vis den Kolonisierten, die den universalen humanistischen Aussagen der Aufklärung und dem Common Sense gegenüber standen und stehen.

In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, sich noch mal das von Said (1978) vorgestellte Konzept des „Orientalismus“ zu vergegenwärtigen, das nachzeichnet, wie ein Wissen über die Anderen geschaffen wird, welches u. a. für die Stabilisierung der Distinktion von „Wir“ versus der „Anderen“ eingesetzt wird.

Orientalismus – Wissen und Macht

Das Konzept des Orientalismus zählt zu den Schlüsselbegriffen postkolonialer Theorie und veranschaulicht prägnant, wie dominante Kulturen Andere Kulturen repräsentieren und damit hervorbringen. In seinem Werk „Orientalism“ (1978) zeichnet Said u. a. nach, wie der Orient durch die Orientexperten, die vorgaben, den Orient zu kennen, geschaffen wurde. Daneben arbeitet er heraus, wie der Orientalismuskurs dazu instrumentalisiert wurde, die europäische Kolonialherrschaft auf- und auszubauen. Das ‚Wissen‘ über den Orient diente dabei insbesondere der Legitimierung von Gewalt und Herrschaft. Einerseits wurde der Orient durch Europa erst geschaffen, andererseits wurde dieses akademisch informierten ‚Wissens‘ zur kolonialen Herrschaftsstabilisierung genutzt. Wissen und Macht greifen hier ineinander.

Der Orient wird von den ‚Experten‘ systematisch als ein Ort beschrieben, den es zu entdecken und begreifbar zu machen gilt (Said 1978, 73). Die Politik des Eurozentrismus beginnt für Said folgerichtig immer mit der Repräsentationsfrage. Über eine Darlegung der Art und Weise, in der die Repräsentation der Anderen durch Europa seit dem 18. Jahrhundert als Charakteristikum kultureller Dominanz institutionalisiert worden ist, versucht Said exemplarisch die Verbindung zwischen Macht und Wissen offen zu legen. So zeigt er auf, dass Europas Strategien des „Kennenlernens“ letztendlich Strategien der Weltbeherrschung darstellen.

Bei dem Versuch, die Anderen Europas zu verorten und festzulegen, geht zeitgleich die Bestimmung des europäischen Selbst einher. ‚Orientalische‘ Sprachen, Geschichte und Kultur wurden hierfür innerhalb eines Kontextes erforscht, der die „positionelle Superiorität“ Europas nie in Frage stellte (ebd., 7).

Said untersucht dabei konkret, welche Rolle westliche Wissens- und Repräsentationssysteme bei der faktisch materiellen und politischen Unterwerfung der nicht-westlichen Welt inne hatten (ebd., 7). Dafür fokussiert er insbesondere die speziellen Diskurse, welche zwischen dem Westen und dem Nicht-Westen gewissermaßen vermittelten.

Interkulturelle Begegnung, wie sie die Orientalisten anstrebten, findet charakteristischerweise zwischen ungleichen Partnern statt, während das Wissen, welches durch diese Experten akkumuliert wurde, nicht zufällig auch der kolonialen Administration diente, der es die Beherrschung der kolonisierten Gebiete erleichterte. Said gelingt es, die enge Beziehung zwischen den westlichen Texten, Repräsentationen und Studieninhalten mit den Institutionen und Techniken der kolonialen Machzentralen nachzuweisen. Er kann zeigen, wie Orientalisten als „geheime Agenten des Westens innerhalb des Orients“ operierten (ebd., 223). Das von diesen hergestellte dichotome Repräsentationssystem sieht sich in ein Stereotypenregime eingebettet, bei dem der Orient als feminin, irrational und primitiv im Gegensatz zum maskulinen, rationalen und fortschrittlichen Westen entworfen wird.

Die Grenze zwischen Orient und Okzident ist, so kann Said zeigen, keine natürliche, sondern vielmehr Effekt eines Dominanzdiskurses (ebd., 2). Sie wurde über Jahrhunderte hergestellt und ist bis zum heu-

tigen Tage wirkmächtig. Als Wissenssystem definiert der Orientalismuskurs das geopolitische Territorium der Kolonisierung und nicht wenige kolonisierte Subjekte haben sich in der Nachfolge im Sinne dieses Diskurses selbst beschrieben und -bezeichnet.

Wissen ist Macht, so Foucault, auf den sich Said hier bezieht, und ein Mehr an Macht verlangt unweigerlich nach mehr Wissen innerhalb einer wachsenden profitablen Dialektik von Information und Kontrolle (ebd., 32). Die Macht der Konstruktionen ist dabei Effekt einer realen, materiellen Herrschaft des Westens über den Osten. Ein Prozess, der schließlich nicht nur dazu führte, dass die Kultur des Orients als Abweichung und minderwertig gegenüber dem Okzident erachtet wurde, sondern auch dafür verantwortlich zeichnet, dass der Orient als monolithisch und zeitlos erscheint. Der Okzident wirkt dagegen, schon allein weil ihm eine aktive Geschichte zugeschrieben wird, dynamisch, widersprüchlich und plural.

Eine der Hauptaussagen von Said ist letztlich, dass alles akademische Wissen über kolonisierte Gesellschaften imperialistisch durchzogen ist (ebd., 11). Die Idee einer *wahren* Repräsentation stellt auch Said grundsätzlich in Frage (ebd., 272), denn würde der Text der Orientalisten, die *wahre* Repräsentation darstellen, würde der Orient in dem Augenblick zum Verstummen gebracht, in welchem seine Faktizität durch die Orientalisten aufgedeckt würde. Irritierenderweise sprechen die Texte der Orientalisten in einem vertraulichen Ton über eine eigentlich distinkte, exotische Wirklichkeit. Wohingegen dem Text ein weitaus höherer Status als den Objekten, über die er spricht, zukommt (ebd., 94).

Said zufolge kann es keinen ‚wahren Orient‘ geben, denn es handelt sich bei demselben um eine Imagination des Westens (ebda., 322). Die Intellektuellen können, statt sich auf die Suche zu machen nach dem ‚authentischen Ort‘, ihr kritisches Bewusstsein zum Einsatz bringen, indem sie die imperialen Diskurse nicht einfach zurückweisen oder umkehren, sondern stattdessen kritisch intervenieren, indem sie eine verantwortungsvolle, widersprechende Position einnehmen.

„I hope to have shown my reader that the answer to Orientalism is not Occidentalism. [...] If the knowledge of Orientalism has any meaning, it is in being a reminder of the seductive degradation of knowledge, of any knowledge, anywhere, at any time. Now perhaps more than before“ (Said 1978, 328).

Die authentische Stimme

Repräsentationspolitiken sagen nicht nur viel über das Verhältnis zwischen Minorisierten und dominanten Mehrheiten aus, sondern können durchaus genealogische Studien à la Foucault inspirieren und begleiten. Wann wurden etwa welche Bilder über Migrantinnen dominant, wer empfindet diese als normal, wer als beleidigend und demütigend? Was sind die Reaktionen auf die Gewalt der Repräsentation? Wer empfindet welche Repräsentationen als gewalttätig? Und wer nicht? Wer hat die Dominanz über die Verbreitung der Bilder und wer die Gewalt über die Gegenbilder? So bezeichnet Spivak etwa die verbreitete Praxis, die Andere Frau zu romantisieren oder etwa in paternalistischer Manier darzustellen, schlicht als symptomatisch für ein kolonialistisches Wohlwollen (vgl. Spivak 1988, 138).

Innerhalb dieses Fragenkomplexes ist auch die Frage nach der „authentischen Stimme“ relevant, denn nicht allzu selten wird das komplizierte Feld der Repräsentationspolitiken bereinigt, indem der Platz freigeräumt wird für die ‚wahren Stimmen der Anderen‘, derjenigen, die es wirklich wissen, ja wissen müssen. Es sind dies die, die aus dem Feld der eigenen Erfahrung sprechen. Doch auch hier ruht die Infragestellung der postkolonialen Theorie keinesfalls. So zeigt Spivak pointiert auf, wie innerhalb des Diskurses um postkoloniale Theoriebildung der/die „*native informant*“ als kulturelle/r ÜbersetzerIn, welche/r in der ‚Ersten Welt‘ verortet ist, den Akt des Übersetzens von einer Kultur in das Idiom der anderen, übernimmt. Dem postkolonialen intellektuellen Subjekt, das im Namen der Differenz angerufen wird, wird hier die Rolle des/der kulturellen Repräsentanten/Repräsentantin ungefragt zugewiesen. Sie/er soll wertvolle Informationen für die westlichen Akademien bereitstellen, die die Politik der Ignoranz lange für unwichtig erachtet hat. Konkret: Wann immer die Migrantin über *ihre* Kultur spricht, wird nicht nur Wissen erzeugt, sondern, Spivak zufolge, auch

Ignoranz hervorgebracht. Denn das Sprechen der Migrantin über *ihre* Kultur stabilisiert nicht nur die Idee statischer Kulturen als Container, sondern erzeugt auch eine Vorstellung von Wissen, welches sich quasi - so die Vorstellung - qua Geburt einstellt. Solcherlei Wissen, welches von den Mitgliedern der Dominanzkultur immer wieder gerne abgerufen wird, erweist sich als risikoreich, weil es hegemoniale Strukturen nicht problematisiert, sondern vielmehr stabilisiert. Zynisch bemerkt etwa Trinh Minh-Ha:

„My audience expects and demands it; otherwise people would feel as if they have been cheated: We did not come here to hear a Third World member speak about the First World. We came to listen to that voice of difference likely to bring us what we can't have, and to divert us from the monotony of sameness“ (Trinh 1989, 88).

Spivak macht deutlich, dass Repräsentation als Sprechakt mit einer Sprecherin auf der einen und einer Zuhörerin auf der anderen Seite zu lesen ist. Nicht selten versucht das minorisierte Subjekt sich selbst zu repräsentieren. Wenn jedoch diese Repräsentation außerhalb der offiziell vorgeschriebenen Strukturen stattfindet, so wird dieser Akt nicht gehört, sondern einfach ignoriert. Spivak bezeichnet diese Form der Repräsentation als die Unmöglichkeit zu sprechen (1996, 306). Die Zuhörer erkennen es nicht als einen Akt der Repräsentation an, auch weil es nicht dem entspricht, was sie erwarten.

In verschiedenen Beiträgen hat Spivak nun Überlegungen zum Verhältnis der Intellektuellen zu denjenigen Gruppen, die sich ihrer Meinung nach nicht selbst repräsentieren können, angestellt. Grundlegend unterscheidet sie, in Anlehnung an Marx, zwischen Darstellung als ein *Sprechen von* und Vertretung als ein *Sprechen für* (vgl. Spivak 1994, 71ff). Die Gefahr liegt nun insbesondere darin, beide Bedeutungen ineinander kollabieren zu lassen und die symbolische Bedeutung der Repräsentation als ein „Sein-in-anderen-Schuhen“ zu missverstehen und damit die imaginierten Subjektivitäten, die immer auf instabilen Identifikationen beruhen, zu faktischen Referenten gefrieren zu lassen. In der Konsequenz wird die Darstellung, das Porträt, welches symbolisch die Entmächtigten als kohärentes politisches Subjekt repräsentiert, zum transparenten Ausdruck ihrer politischen Begehren und Interessen. Doch es gibt keine Vertretung ohne Darstel-

lung, denn beide Bedeutungen zeigen sich unzertrennlich miteinander verquickt (Spivak 1996, 6). An anderer Stelle spricht Spivak über die trickreiche Funktion des „im Namen eines Anderen zu sprechen“. Genau hier schlägt sie die bekannte Strategie der „persistenten Kritik“ vor, die davor schützen soll, die jeweils Anderen simplifizierender Weise zu einem Objekt des Wissens zu reduzieren. Der fundamentale Fehler liegt darin, dass angenommen wird, es gebe einen tatsächlichen Referenten, wohlwissend, dass Subjekte der Repräsentation immer imaginierte heterogene Subjekte sind. Dies stabilisiert die Situation, die es einigen Wenigen gestattet, sich politisch zu artikulieren, die Anderen zu repräsentieren und sich damit Respekt und Geltung zu verschaffen (vgl. ebd.). Die Zulassung einiger Auserwählter ist möglich und nötig. Die hegemoniale Mehrheit kann so ihr Wohlwollen und ihre Generosität unter Beweis stellen. Das Zulassen einiger Wenigen, Necla Kelek zum Beispiel, ermöglicht dabei den weiteren konstanten Ausschluss der Mehrheit der Minorisierten.

Repräsentation ist immer auch Interpretation. Aus diesem Grund ist es wichtig, den Fokus darauf zu richten, wer die Aufgabe des Interpretierens übernommen hat. Dabei sollte nicht nur die Frage von Relevanz sein, wer repräsentiert, sondern auch, wer aus welchen Gründen heraus repräsentiert wird, und zu welchem historischen Moment, in welchem Kontext, mit welchen Strategien und mit welcher Haltung. Eine kritische Repräsentation wagt schließlich danach zu fragen, wer eigentlich legitimiert ist, die „Stimme der Minorisierten“ zu sein. Der allegorische Charakter der Repräsentation ist es schließlich, der die Frage, wer nun wirklich über wen spricht, zur vordringlichen Frage geraten lässt. Wie ist es möglich, ethisch die Erzählungen Anderer zu bewohnen, ohne sie zu vereinnahmen, ohne ihnen Gewalt anzutun? Eine mögliche Lösung dieses komplexen Problems ist die Zunahme von Selbst-Repräsentation. Doch natürlich kann die bloße Inklusion von mehr „Minorisierten“ nicht die gewaltvollen Grenzziehungen ins Wanken bringen, die eine gleichwertige Partizipation differenter Kollektive verhindern.

Die Herausforderung liegt darin, mehr Raum zur Repräsentation anti-hegemonialer Politiken zu schaffen. Repräsentation ist, wie gesehen, immer problematisch und nie adäquat oder gar komplett. Wes-

wegen Spivak zu Recht das allzu enge Verständnis von Repräsentation, welches aus der Identitätspolitik entstammt, bemängelt. Rührt dieses doch aus einer repressiven und fundamentalistischen politischen Praxis, die da behauptet: „Nur Minorisierte können für andere Minorisierten sprechen“. Auf der anderen Seite muss gesagt werden, dass, wenn die Minorisierten nicht sprechen können, sie unmöglich ohne die Stimme der ‚Fürsprecherin‘ gehört werden können. Diese abhängige Beziehung garantiert der ‚Fürsprecherin‘ die Rolle der Mittelsfrau. Eine Rolle, die mit vielen Privilegien einhergeht. In „Can the subaltern speak?“ (1988) thematisiert Spivak eben genau diese Rolle der Fürsprecherin bei der Sichtbarmachung der Perspektiven jener, die sich nicht selbst repräsentieren können. Spivak argumentiert dort, Foucaults Position bezweifelnd, dass es durchaus eine Verantwortung zur Repräsentation gibt. Zuvor hatte Foucault (1977, 205ff) bemerkt, dass die Massen nicht länger der Intellektuellen bedürfen, um Wissen zu erlangen. Seiner Ansicht nach wissen diese nur allzu gut, wie die Dinge stehen und sind dementsprechend auch in der Lage, sich selber und ihre Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen (Foucault 1977, 7, 205). Es ist eher so, dass es Systeme der Macht gibt, so Foucault, die ihre Diskurse zu verhindern suchen und die Darlegung ihres Wissens verbieten. Die Intellektuellen selber werden in dieser Vorstellung zu AgentInnen hegemonialer Macht. Foucault zufolge liegt die Aufgabe der Intellektuellen nicht mehr darin, sich selber irgendwo oberhalb und außerhalb zu platzieren, um die „erstickte Wahrheit“ eines Kollektivs zum Ausdruck zu bringen, sondern vielmehr darin, gegen die Machtformationen anzugehen, die versuchen, dieselben zu Objekten zu reduzieren. Im Versuch, sich von der Frage der Repräsentation zu distanzieren, macht sich Foucault, Spivak zufolge, der Ablehnung von Verantwortung schuldig. Im Gegensatz dazu glaubt Spivak, dass Repräsentation für anti-hegemoniale Politiken zwangsläufig ist.

Repräsentation und Gewalt

Spivak selber wird dabei nicht müde, explizit und kontinuierlich vor den Gefahren der Aneignung der Opferrolle und der Praxis der Politik der Minorisierung und Marginalisierung zu warnen, die am Ende zur Gewinnung von Privilegien für diejenigen führt, die sich zu Repräsentantinnen minorisierter Räume erheben. Minorisierung und Marginalisierung sollten nicht gefeiert werden, vielmehr sollte es darum gehen, den Dualismus zwischen den Rändern und dem hegemonialen Zentrum zu radikalieren, mithin zu dekonstruieren.

Foucault konnte zeigen, dass die Mechanismen der Macht die rigiden Unterscheidungen zwischen Zentrum und Rändern erst herstellen. Eine Wertschätzung der Marginalität zeigt sich somit unweigerlich begleitet durch akademisches Mainstreaming und verleiht im Zuge dessen jenen, deren strategische Position von ihnen selber als an den Rändern stehend beschrieben wird, institutionelle Privilegien. An der Stelle, wo die Kritik auf die verzwickte Position der Repräsentation trifft, muss deswegen über Strategien nachgedacht werden, die der effizienten Informationseinholung (information retrieval) widerstehen. Die Verantwortung zur Repräsentation sieht sich fortdauernd den institutionalisierten Prozeduren der Kooptierung ausgesetzt, die die Anderen als neue Objekte der wissenschaftlichen Untersuchung herstellen, indem sie bestimmte Subjekte als Repräsentantinnen für die Anderen bestimmen und dabei letztendlich die parasitäre Beziehung der Ränder zum Zentrum stabilisieren.

Das Zentrum, so Spivak, erlaubt einigen auserwählten RepräsentantInnen am Spiel der Macht teilzuhaben, damit eine effektivere Ausgrenzung der Anderen möglich wird. Intellektuelle, die sich als Fürsprecherinnen der Minorisierten ausgeben, werden im Zuge dessen zu Ersatzopfern. Als Teilnehmende an kritischen Prozessen, die versuchen, die Stimme der Minorisierten zur Artikulation zu bringen, fungiert die Fürsprecherin als Agentin des Widerstands. Doch jene Repräsentantin, die im Namen der ‚zum Schweigen gebrachten Anderen‘ spricht, macht sich immer der Kooptierung verdächtig, denn selbst wenn sie die dominanten Strukturen hinterfragt, so bleibt sie doch situiert innerhalb der hegemonialen Institutionen.

Trotz der Gefahr der Reifizierung können Minorisierte, so Spivak, oft nur über die Position der ‚Fürsprecherin‘ gehört werden. An dieser Stelle kommt die paradoxe Beziehung zwischen der ‚Fürsprecherin‘ und den repräsentierten Minorisierten, denen es nicht möglich ist, sich selbst zu repräsentieren, deutlich zum Ausdruck. Die Subjektposition der ‚Fürsprecherin‘ gerät durch die Unmöglichkeit, sich selbst zu repräsentieren, zu einer parasitären Position. Und bei dem Versuch, die minorisierten Räume aufzulösen, sie zum Verschwinden zu bringen, stabilisiert sie ihre eigene Legitimität als Repräsentantin. Genau an dem Punkt also, an dem sich die Verantwortung der Repräsentation und die Berechtigung, die Andere Stimme zu repräsentieren, treffen, liegt gewissermaßen der Raum des Politischen. Die unternommenen Anstrengungen der Fürsprecherin, der minorisierten Perspektive eine Stimme in der Geschichte einzuräumen, ist nie frei von den Tücken des Essentialismus. Insoweit ist die Lage der Repräsentantin eine verzwickte. Sie kann nicht unschuldig sein, denn das Sprechen der Einen wird durch das Schweigen der Anderen erst ermöglicht.

Die Lösung liegt nun u. E. nicht in einer Post-Repräsentationspolitik, sondern vielmehr in einer Praxis des beständigen Hinterfragens der eigenen Komplizenschaft. Repräsentation als eine Praxis, die versucht, das Schweigen zu lesen, wird immer wieder neue Wahrheitsregime und damit auch andere Formen von Gewalt hervorbringen. Es sind dann die Gegendiskurse selbst, die jene zum Schweigen bringen, die sie eigentlich befreien wollen, indem sie *für* diese sprechen. Anders gesagt: Repräsentation als eine Praxis, die das Schweigen lesen möchte, ist beständig in Gefahr, selbst Schweigen zu produzieren (vgl. Castro Varela/Dhawan 2006; Dhawan 2005). Weswegen wir nicht umhin kommen, unser eigenes Tun beständig zu hinterfragen und nicht so tun können, als gäbe es eine Position, die vom außerhalb der Macht sprechen könnte; als gäbe es die Möglichkeit zu repräsentieren und dabei unschuldig zu bleiben.

Literatur

- Appadurai, Arjun (2005): *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis/London
- Beverly, John (2004): *Subalternity and Representation. Arguments in Cultural Theory*, Durham/London
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*, New York/London
- Castro Varela, María do Mar (2003): Vom Sinn des Herum-Irrrens: Emanzipation und Dekonstruktion, in: Koppert, Claudia/Selders, Beate (Hg.): *Hand aufs dekonstruierte Herz*, Königstein/T., 91-115
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2006): Das Dilemma der Gerechtigkeit: Migration, Religion und Gender, in: *Das Argument*, 266, 48. Jg., Heft 3, 2006, 427-440
- Code, Lorraine (2004): *The Power of Ignorance*, Göteborg, 17./19. Juni 2004, Unveröffentlichtes Manuskript des Vortrags auf der Internationalen Philosophinentagung des IAPh
- Dhawan, Nikita (2005): Die verzwickte Position der postkolonialen Feministin: Gegen eine Subalternisierung der intellektuellen Migrantin, in: Müller-Funk, Wolfgang/Wagner, Birgit (Hg.): *„Postkoloniale“ Konflikte im europäischen Kontext*, Wien, 77-89
- Foucault, Michel (1977): *Intellectuals and Power*, in: Bouchard, Donald (Hg.): *Language, Counter-Memory, Practice. Selected Essays and Interviews by Michel Foucault*, Ithaca
- Martín Lucas, Belén (2006): In *Silk and Cotton: Wrapping The Exotic Other for the Western Consumer*, Unveröffentlichter Beitrag auf der „Third International Conference on Cultural Diversity in English-Speaking Countries“, 10.-12.5.2006 in A Coruña/Spanien
- Said, Edward (1978): *Orientalism*, New York
- Said, Edward (1997): *Covering Islam. How the Media and the Experts Determine How We See the Rest of the World*, New York
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the subaltern speak? In: Nelson, Gary/Grossberg, Lawrence (Hg.): *Marxism and the interpretation of culture*, Urbana/Chicago, 271-313

Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): *The Spivak Reader*, Donna Landry und Gerald MacLean (Hg.), New York/London

Trinh Minh-ha (1989): *Woman, Native, Other: Writing Postcoloniality and feminism*, Bloomington and Indianapolis

Astrid Messerschmidt

Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft

Weil Geschichte denen ausgeliefert ist, die sich an sie erinnern, ist sie offen für Vereinnahmungen und Aneignungen, die mehr mit den Bedürfnissen der Gegenwart zu tun haben als mit dem Versuch, sich mit der Vergangenheit zu konfrontieren. Gerade diese Offenheit für vielfältige Formen der Besetzung zeichnet das Verhältnis zum Nationalsozialismus in der gegenwärtigen bundesdeutschen Gesellschaft aus. Bei dem Versuch, an die nationalsozialistische Verbrechen-geschichte zu erinnern, wie auch bei den viel häufiger auftretenden Maßnahmen, diese Erinnerung möglichst auszusparen, repräsentiert sich die Gesellschaft selbst. In der Art und Weise des Umgangs mit erinnerter Geschichte werden Selbstbilder produziert, deren Konturen durch Fremdbilder geformt sind. Im Folgenden möchte ich Repräsentationsverhältnisse in zwei Hinsichten skizzieren: Zum einen gehe ich darauf ein, wie nationalsozialistische Welt- und Menschenbilder reaktiviert werden, um innergesellschaftliche Grenzziehungen vorzunehmen. Zum anderen frage ich, wie der Nationalsozialismus als erinnerte Geschichte in einer Gesellschaft repräsentiert wird, der es ausgesprochen schwer fällt, sich als Einwanderungsgesellschaft zu begreifen.

Wessen Erinnerung?

Im Prozess des kollektiven Erinnerns an den Nationalsozialismus kommt das Dilemma der Überlieferung zum Ausdruck. Es zeigt sich hier das Privileg der Täter/innen und Mittäter/innen, die Überlieferung zu bestimmen. Überlieferung ist insofern „kein neutraler Begriff“ (Kosnick 1992, 87). In ihr spiegeln sich Machtkonfigurationen und Gewaltverhältnisse. Überlieferungsprozesse sind dominiert von jenen, die nicht zu Opfern geworden sind und deshalb den Diskurs bestimmen können. Bleibt ihre Dominanz unbenannt, kommt es erneut zu einer Auslöschung der Opfer. Wer kann sprechen und wer wird durch dieses Sprechen erneut zum Schweigen gebracht? Überlebende des Holocaust haben dieses Problem in aller Schärfe erkannt, wenn sie an-

zweifeln, ob sie als Überlebende überhaupt das Recht haben, über die Vernichtung zu sprechen: „Kommt deine Scham daher, dass du an Stelle eines anderen lebst?“ fragt Primo Levi sich selbst. „Es handelt sich nur um eine Vermutung, aber sie nagt an dir“ (Levi 1990, 81). Auf der Seite der Nichtverfolgten ist diese Sensibilität für die Geschichte einer Auslöschung dagegen weniger ausgeprägt. Die verunsichernde Frage nach der eigenen Sprecher(innen)position bleibt lange ausgeblendet. Sie zu stellen, löst das Dilemma nicht auf, macht es aber erkennbar.

Walter Benjamins Thesen „Über den Begriff der Geschichte“ beschreiben einen radikalen Weg der Erinnerung, weil darin reflektiert wird, dass Geschichte immer Ausdruck der „Geschichte der Sieger“ ist (Benjamin 1974, 696). Benjamin fasst das historische Geschehen als unabgeschlossen auf und verwirft somit die Möglichkeit, mit der Geschichte fertig zu werden. Erinnerung verletzt das historische Kontinuum, Erinnerung mit Benjamin zu reformulieren bedeutet, sich von einem Geschichtsbild zu verabschieden, das die Abgeschlossenheit des Vergangenen voraussetzt. Die Vergangenheit ist von der Jetztzeit besetzt und kann trotz des dringenden Wunsches nach Vergessen nicht in eine „leere Zeit“ überführt werden, sondern aktualisiert sich in der lebendigen Zeit geschichtlicher Subjekte. Diese lebendige Zeit ist das Jetzt derer, die sich erinnern. Die Vergangenheit ist daher nichts, was dem Chronisten zukommt, um das Vergangene zu zitieren. Sie ist das verstörende Moment in den gegenwärtigen Kämpfen, da das Vergangene die Erinnerung an die Opfer bereithält, und diese Erinnerung unterscheidet sich von dem Zitieren des faktisch Gewesenen. Vergangenes historisch zu artikulieren, geht für Benjamin weit hinaus über das Wissen darum, „wie es denn eigentlich gewesen ist“. „Es heißt, sich einer Erinnerung bemächtigen, wie sie im Augenblick der Gefahr aufblitzt“ (ebd., 695). Die Gefahr markiert für Benjamin den Punkt, an dem sich die historischen Subjekte „zum Werkzeug der herrschenden Klasse“ hergeben. Es ist eine Gefahr der Instrumentalisierung, die Gefahr der Konformität, des Verlustes von Widerständigkeit. Gefahr meint hier offensichtlich nicht, überwältigt zu werden von einem übermächtigen Gegner, sondern sich dem Gegner hinzugeben, um sich im Konformismus einzurichten. Sich der Erinnerung bemächtigen bedeutet nun gerade, die Überlieferung dem Konformismus abzugewinnen, „der im Begriff steht, sie zu überwältigen“ (ebd.).

Unabgeschlossenheit des geschichtlich Gewesenen und Diskontinuitäten in den Prozessen der Aneignung von Vergangenheit als erinnerte Geschichte bilden die Ausgangspunkte für den Ansatz, von einer *postnationalsozialistischen* Gesellschaft zu sprechen. Das Partikel „post“ markiert, dass etwas zwar vergangen und doch nicht vorüber ist. Es zeigt die Nachwirkungen des unabgeschlossenen Diskurses an über das, was der Nationalsozialismus war und wie er gegenwärtige Welt- und Menschenbilder weiterhin prägt. Wichtige Anregungen für die Bedeutung von „post“ als zeitgeschichtlicher Markierung entnehme ich der postkolonialen Theoriediskussion. „Postkolonialität“ meint nicht etwas Vergangenes, das die Zeit nach der Entkolonialisierung betrifft, sondern markiert das Andauern und die Gegenwärtigkeit der kolonialen Erfahrung. Es ist weniger ein Epochenbegriff als vielmehr eine Analyse-kategorie, die nicht auf etwas Zurückliegendes, Erledigtes, sondern auf etwas Unabgeschlossenes hinweist (vgl. Ha 2004, 95). Geschichte wird im postkolonialen Diskurs in ihren widersprüchlichen Prozessen und nicht als „lineare Progression“ betrachtet (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, 24). Es geht bei diesem Konzept um das Beziehungsgeflecht zwischen Vergangenheit und Gegenwart, um die Reflexion der Nachwirkungen kolonialer Bilder und Praktiken. In diesem Sinne möchte ich die Bezeichnung „postnationalsozialistisch“ ansetzen als einen Versuch, über Nachwirkungen und widersprüchliche Aneignungen der Geschichte nachzudenken.

Welt- und Menschenbilder

Trotz oder wegen aller Bemühungen, mit der NS-Vergangenheit fertig zu werden, ist diese gegenwärtig geblieben. Und zwar in einer doppelten Form: als kollektiv erinnerte Geschichte und in Form der Welt- und Menschenbilder, die in der NS-Ideologie geprägt worden sind. Der Nationalsozialismus hat die Bilder vom Anderen, vom Fremden nachhaltig beeinflusst. In mehreren aktuellen politischen Bezeichnungspraktiken bundesdeutscher öffentlicher Geschichtsdiskurse der jüngeren Zeit kommt das zum Ausdruck. Als der CDU-Politiker Martin Hohmann – in einer Rede zum 3. Oktober 2003 – vom „Tätervolk“ sprach, rief er das antisemitische Programm auf, das jederzeit reaktivierbar ist. Wer ist der mächtige Andere, der Täter, von dem es sich

zu unterscheiden gilt? Der antisemitisch markierte Andere ist nicht nur minderwertig, sondern mit Macht ausgestattet und deshalb gefährlich. „Neben traditionellen ideologischen Bildern, aus dem Erbe vom christlichen Antijudaismus bis zum rassistischen Antisemitismus, überwiegen heute vor allem Macht- und Verschwörungsphantasien, Holocaust-Leugnung oder dessen Banalisierung, Ressentiments und Opferneid, weshalb den Juden die Täterrolle so gerne zugewiesen wird“ (Eckmann 2006, 218). Antisemitismus bietet die Gelegenheit, sich selbst als Opfer zu sehen und sich vorzustellen, beherrscht und ausgebeutet zu werden. Dies funktioniert spiegelbildlich zum kolonialen Diskurs, in dem sich das europäische Selbst als überlegen stilisiert: Dort ist es nicht Opfer, sondern Sieger und verachtet die Kolonisierten. Im Antisemitismus-Diskurs hingegen ist dieses Selbst uneigennützig, es geht produktiver Arbeit nach und verdient sich mühsam seinen Wohlstand. Es glaubt von sich, nicht durch die Ausbeutung von anderen reich geworden zu sein, sondern alles sich selbst zu verdanken. Dieses Selbst ist mit sich im Reinen, weil es eine Projektionsfläche für alles Unreine gefunden hat. Die Ausbeutung des Anderen gilt ihm als moralisch verwerflich. Sie wird den Juden zugeschrieben, die weniger das Verachtete, sondern – weil als machtvoll phantasiert – das Bedrohliche repräsentieren. Diese Bedrohung bezieht sich auch auf die nationale Identität des Antisemiten, auf sein Aufgehobensein in einem Kollektiv der Reinen (vgl. Messerschmidt 2005a).

Als der Links-Partei-Politiker Oskar Lafontaine im Wahlkampf-Sommer 2005 von den „Fremdarbeitern“ sprach, vor denen sich der deutsche Arbeitsmarkt schützen müsse, rief er sozusagen das Pendant zum antisemitischen Programm auf, das koloniale Bild derer, die auf der Suche nach einem Auskommen sich als billige Arbeitskräfte anbieten. Dieses koloniale Bild des unterlegenen Fremden ist zugleich ein postnationalsozialistisches. Waren doch die Fremdarbeiter unter NS-Herrschaft die verschleppten Arbeitskräfte aus den überfallenen und besetzten Ländern, die in deutschen Haushalten sowie in Landwirtschaft und Industrie Zwangsarbeit leisteten. Sie waren Teil einer völkischen Politik zur Optimierung der NS-Volksgemeinschaft. Mit ihnen ließ sich der Verlust von Kolonien ausgleichen und die verpasste historische Chance, vom Sklavenhandel zu profitieren, postkolonial nachholen.

Aufgerufen wurde dieses Bild im deutschen Wahlkampf 2005 aber als Bedrohung, als eine Figur, die die nationale Ordnung von Produktion und Dienstleistungen unterläuft und etwas Fremdes in diese Ordnung bringt, zum Nachteil der arbeitenden Klasse. Beide Redefiguren repräsentieren also Bedrohungspotenziale, in ihnen kann man sich selbst als Opfer ausbeuterischer Mächte sehen – einmal sind es die Drahtzieher und überlegenen Agenten, ein anderes Mal verarmte und deshalb bedingungslos zur Verfügung stehende Arbeitskräfte.

Als der SPD-Politiker Franz Müntefering 2005 von den „Heuschrecken“ sprach, meinte er die so genannten Hedge-Fonds, die sich heimatlos überall niederlassen und alles kahl fressen, was auf dem Markt zu kriegen ist. Was macht man mit Heuschrecken? Ungeziefermetaphern befinden sich unweigerlich im Assoziationsfeld nationalsozialistischer Reinheitsideale. Auch wenn das Verhalten der Fondsmanager die Bezeichnung geradezu sachlich angemessen erscheinen lässt, bietet das Bild eine Gelegenheit, sich selbst als wehrloses Opfer zu stilisieren. Ökonomische Widerspruchsverhältnisse können dabei wunderbar ausgeblendet werden. Schuld an der Misere haben andere, die fremd sind, nicht hierher gehören, die geschichtslos und ohne Traditionsbindung über einen herfallen.

Eine vierte Figur lieferte der derzeitige Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble, der angesichts eines rassistischen Überfalls auf einen deutschen Staatsbürger äthiopischer Herkunft in Potsdam im April 2006 bemerkte, auch „Blonde und Blauäugige“ würden von Gewalttätern überfallen, und zwar vor allem von solchen, die keine (ursprünglich) Deutschen sind. Nicht nur die Absicht der Relativierung fällt hier auf, sondern auch das mit großer Selbstverständlichkeit artikulierte Element eines völkischen Staatsverständnisses, das zudem die Idee eines deutschen Ariertums transportiert. Deutsche und Nicht-Herkunftsdeutsche werden auf dem Terrain der Einwanderungsgesellschaft in einen dualistischen Gegensatz gebracht, der auf rassistische Identitätsmarkierungen zurückgreift, die dem Repertoire nationalsozialistischer Gemeinschaftsideale zuzuordnen sind.

Ausbeutungsvorstellungen

Alle vier Muster thematisieren Ausbeutungsformen – in Form der Überwältigung durch übermächtige Täter, in Form der Unterwanderung durch alle Tarife unterlaufende Tagelöhner, in Form des Befalls durch ein gefräßiges Ungeziefer, das keine Verwandten kennt und sich nicht um nationale Interessen schert, und in Form der gewalttätigen Verletzung körperlicher Unversehrtheit durch „Fremde“. Mit allen drei Mustern kann man sich als nationales Kollektiv selbst als potenzielles Opfer sehen. Die Darstellungen legen nahe, dass die Deutschen unter einem besonderen Druck stehen und in materieller und moralischer Hinsicht bedroht sind. Diese Szenarien korrespondieren mit einer Geschichtssicht, die den Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg als eine den Deutschen aufgebürdete Last erscheinen lässt, an der sie noch heute zu tragen hätten. Sie stehen in einem Kontrast zur Geschichte des nationalsozialistischen Raubzugs, an dem die Deutschen massenhaft beteiligt waren und ohne den sie niemals ihre ökonomische Größe so kurz nach 1945 wieder erreicht hätten. Götz Aly hat mit seinem Buch „Hitlers Volksstaat“ (Aly 2005) deshalb so aufgeregte Debatten ausgelöst, weil er ein unterbelichtetes Thema der historischen Forschung zum Nationalsozialismus angeht, ein Thema, das in der Gegenwart mit umgekehrten Vorzeichen wieder auftaucht, indem die nationale ökonomische Ordnung als bedroht von billigen Fremdarbeitern einerseits und von gefräßigen Großkonzernen andererseits vorgestellt wird. Aly zeigt die integrierende Seite des Nationalsozialismus, die Maßnahmen der Volkswohlfahrt, des sozialen Ausgleichs und der Vergünstigungen zur Sicherung einer bis heute immer wieder als unfassbar dargestellten Massenloyalität. Es lebte sich gut im nationalen Sozialismus, mit den Möbeln, der Bettwäsche, den Teppichen, dem Geschirr der früheren Nachbarn, mit dem Fleisch aus dem besetzten Frankreich, dem Getreide aus der Ukraine, den Heringen aus Norwegen etc. Die Ukraine, wo die deutschen Wehrmachtssoldaten Ramsch aus der Heimat gegen Öl, Speck, Schinken tauschten, bezeichnet Aly als den „Trödelmarkt des Reiches“ (Aly 2005, 132). Auf diesem Hintergrund ist es um so bemerkenswerter, wie in jüngster Zeit versucht wird, aus der Erinnerung an die NS-Geschichte eine Erzählung von Entbehrungen und eigenem Leiden zu machen. Das ist nicht neu.

Opferidentifikationen

Bereits die in den 1950er Jahren auf den Denkmälern des Zweiten Weltkrieges in Bronze gegossenen Bezeichnungen wie „nationalsozialistische Gewaltherrschaft“, „Schreckensherrschaft“ und die gängige Rede von den „Nazi-Schergen“ leiteten ein Geschichtsbild allgemeinen Opfertums ein. Das restaurative Muster der Opferprojektion kehrt aktuell wieder zurück. Mehr als sechzig Jahre nach 1945 realisiert sich Erinnerungspolitik insbesondere im Rückgriff auf das eigene Leiden der Deutschen im Zweiten Weltkrieg. Vertreibung und Bombenkrieg sind zu zentralen Erinnerungsthemen avanciert. Das bekannte Muster eines Pseudo-Tabubruchs ist zu beobachten. Das Sprechen über die eigenen Leiden wird zu einer Befreiungsgeste erklärt gegenüber der behaupteten Dominanz des Holocaustgedächtnisses. Unterschwellig will man durch die Selbststilisierung als lange zum Schweigen gebrachte Sprecher/innen die Belästigung durch die Überlebenden und ihre Nachkommen loswerden und sich von den Juden befreien, die einen durch ihre bloße Existenz an diese schreckliche Geschichte erinnern. Unter dem Deckmantel einer grundsätzlichen Verurteilung von Krieg wird das subjektive Leiden der Vertreibungs- und Bombenopfer ausgestellt, ihre Geschichten erzählt und ihre Biografien eingeordnet in das Opferkollektiv (vgl. Friedrich 2002). Es kommt hier das Bedürfnis zum Ausdruck, sich selbst als Opfer der NS-Herrschaft und des von ihr ausgelösten Krieges darzustellen. Das Opfergedächtnis macht sich zugleich moralisch unangreifbar, da kein Zweifel an der Verurteilung des Krieges gelassen wird. Der Opferbegriff franst aus. Sichtbar ist dies beispielsweise im Zentrum Berlins, wo nicht weit vom Holocaust-Denkmal die *Neue Wache* zu finden ist, jene Zentrale deutsche Gedenkstätte mit wechselvoller Geschichte.

In der Mitte der *Zentralen Gedenkstätte der Bundesrepublik Deutschland* sitzt eine Mutter, die für das „bessere Deutschland“ zu stehen beansprucht, das seine historischen Lektionen gelernt hat. Sie hält einen toten Mann im Arm, der die „Opfer von Krieg und Gewaltherrschaft“ repräsentieren soll, die nicht nach Tätern und Opfern, nicht nach Kriegsgefallenen und den Opfern des Holocaust unterschieden werden. Käthe Kollwitz hatte mit der 1937 geschaffenen Andachtsfigur der Trauer um ihren im Ersten Weltkrieg gefallenen Sohn Aus-

druck verleihen wollen. Somit ist die Trauer um den Soldatentod in der Skulptur enthalten. 1993 erfolgte die Platzierung der Kollwitz-Statue „Mutter mit ihrem toten Sohn“, wobei die Auswahl der Skulptur von Bundeskanzler Kohl mit dem Hinweis auf die Würdigung von Frauenschicksalen und das darin zum Ausdruck kommende Bekenntnis zu einer unzerstörbaren Humanität begründet wurde (vgl. Schmidt-Linshoff 1996). Im Assoziationsfeld der Soldatenmutter ist der Krieg wieder von der Vernichtungspolitik getrennt. Ein neuer, scheinbar aller historischen Aufladung entkleideter und „unschuldiger“ Muttermythos kommt hier zum Einsatz. Das im Nationalsozialismus in Anspruch genommene Bild des Mütterlichen erscheint mit umgekehrten Vorzeichen, um der „Bewältigung“ einer Vergangenheit zu dienen. Beide Figuren – Mutter und toter Sohn, die zu einer verschmolzen sind – bringen eine Versöhnungsgeste zum Ausdruck als erinnerungspolitisches Bekenntnis zu einer Vergangenheit, mit der man nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten nun endlich fertig geworden zu sein behauptet. Mit der Platzierung des *Holocaust-Mahnmals* unweit der *Neuen Wache* ist diese Rechnung allerdings nicht aufgegangen. Dieses Denkmal von Peter Eisenman, das nicht an unspezifische Opfer von „Krieg und Gewalt“ erinnert, sondern an die ganz konkreten Opfer der NS-Rassenpolitik und ihres Vernichtungsprogramms – die europäischen Juden – hält disparate Formen der Aneignung aus, sei es, dass es in einer respektlosen Weise begangen wird, sei es, dass es als Repräsentationsort für ein nationales Selbstbewusstsein instrumentalisiert wird. Es ist so unübersehbar und ausdrucksvoll in seiner abstrakten Zurückhaltung, dass auch ein paar „Stelenhüpfer“ oder eine selbstgerechte Zurschaustellung deutscher Erinnerungsleistungen ihm wenig anhaben können. Die beiden Erinnerungsorte materialisieren ein Spannungsfeld bundesdeutscher Geschichtspraxis, und ihr Nebeneinander ist Ausdruck einer anhaltenden Ambivalenz im Umgang mit dem Nationalsozialismus.

Der Holocaust als Fixpunkt nationaler Identität?

Zu dieser Spannung gehört, dass die Platzierung des Holocaust-Denkmal im politischen Machtzentrum der Hauptstadt auch für den Versuch steht, über das Erinnern an den Holocaust eine nationale Identität zu stiften und Erinnerung zu instrumentalisieren für ein Selbstbild, das die geleistete Geschichtsauseinandersetzung als Erfolgsgeschichte repräsentiert. Dabei ist die deutsche Erinnerungsgeschichte diskontinuierlich verlaufen und bis heute von Abwehrbedürfnissen und Relativierungen gekennzeichnet. Zugleich ist es aber nicht gelungen, das Gedächtnis des Holocaust dahin zu verbannen, wo es niemanden mehr stört. Der Versuch einer nationalen Besetzung der Holocaust-Erinnerung ist in zwei Hinsichten unangemessen: Zum einen, weil es sich hierbei um ein europäisches und internationales Gedächtnis handelt, das sich zudem globalisiert hat und als ein Ereignis von universaler Bedeutung in verschiedenen Teilen der Welt angesehen wird (vgl. Levy/Sznaider 2001); zum anderen, weil die bundesdeutsche Gesellschaft selbst nicht aus homogenen nationalen Identitäten besteht. Der Holocaust eignet sich nicht als Grundlage für den Aufbau einer nationalen Identität (vgl. Loewy 2000). Die Versuche, deutsche Identität auf dieses Ereignis zu gründen, wiederholen nur den ausschließenden Gestus des deutschen Nationalprojektes. Nur die würden dazu gehören, die sich biografisch und aufgrund ihrer Abstammung auf eine „Herkunft“ aus dieser Geschichte berufen könnten. Was zunächst wie ein Schuldbekenntnis aussieht, bezeichnet eine Identität der Ausgrenzung. Anstatt also nach nationaler Selbstvergewisserung zu suchen und mit dem Holocaust eine nationale Mitte finden zu wollen, ist eine selbstkritische Praxis von Erinnerung herauszubilden, die nicht Identität stiftet, sondern immer wieder dazu herausfordert, nach der gegenwärtigen Beschaffenheit der politischen Kultur und der Demokratie zu fragen.

Wie können vielfältige Anknüpfungen an erinnerte Geschichte ermöglicht werden, sodass aus der gesellschaftlichen Praxis kollektiven Erinnerns ein Feld wird, auf dem „Mehrfachzugehörigkeiten“ (Mecheiril 2003) nicht als Störfaktoren angesehen werden, sondern Anlässe bilden, die Auseinandersetzung mit der kulturellen Bedeutung von Verbrechen(s)geschichte(n) zu vertiefen? Weil die nationale Zugehörig-

keit nicht auf die Bürger/innen deutscher Abstammung begrenzt ist, zeugt die Verklammerung von Erinnerung mit einer ethnischen Abstammungsgemeinschaft von einem anachronistischen Gesellschaftsverständnis. Wird die Erinnerung an den Holocaust an einer deutschen Herkunft festgemacht, steht sie in der Gefahr, „eine neue Gestalt substantiellen Deutscheins zu postulieren“ (Apitzsch, 2000, 38). Die Arbeit an der Gestaltung des Erinnerns würde dann nur von denen getragen und noch dazu als ihr nationales Eigentum beansprucht, die sich qua Abstammung als ethnische Deutsche bezeichnen. Wolfgang Meseth bescheinigt der Beschäftigung mit dem Holocaust einen „Hang zum Exklusiven“, eine Tendenz, „Menschen nichtdeutscher Herkunft per Abstammungskriterium“ auszuschließen (Meseth 2002, 126). Nachdem sich die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zu einem „integralen Bestandteil des Aufklärungsbemühens der deutschen Gesellschaft über ihre Geschichte entwickelt hat“ (ebd.), bedarf es einer neuen Reflexion dieser Bemühungen, ihrer ausgrenzenden Effekte und ihrer Potenziale, Geschichtserinnerung aus verschiedenen Perspektiven zu ermöglichen. Auf der politischen Bühne wird demgegenüber ein Generalverdacht gegenüber Migrant/innen etabliert, indem man diese als historisch unaufgeklärter repräsentiert.

Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, wenn sich nun ausgerechnet Politiker aus dem rechts-konservativen Lager, die bisher nicht durch besonderes Interesse an einer Vergegenwärtigung der NS-Verbrechen aufgefallen sind, zu Gralshütern deutscher Erinnerungskultur stilisieren. Im Zusammenhang der Debatte um Einbürgerungskriterien wird das Verhältnis zum Nationalsozialismus zu einem Disziplinierungsinstrument, so als sei die Mehrheitsgesellschaft damit im Klaren und hätte sich ausreichend erinnert und diesen Teil ihrer Geschichte angemessen aufgearbeitet. Insgesamt ist die assimilatorische Tendenz der Einbürgerungsdiskussion auffällig, und auch das Geschichtsbewusstsein wird dabei als eine Anforderung an Einwanderer angesetzt. Als die Innenminister der Länder im Mai 2006 über die Einführung von Einbürgerungstests verhandeln, äußert der Vorsitzende der Innenministerkonferenz Günter Beckstein: „Was wichtig ist, ist die Achtung vor weltlichen Gerichten und die richtige Einordnung der deutschen Geschichte. Es geht nicht, dass Einbürgerungswillige zwar Stalin für

einen Verbrecher halten, aber über Hitlers Taten hinwegsehen“ (zit. in Süddeutsche Zeitung vom 2.5.2006, 1). Mehrere Stereotype über Migrant(inn)engruppen werden hier implizit aufgerufen: Sie könnten weltliche Gerichte missachten, d. h. sie werden unter den Verdacht gestellt, einem klerikalen Staatskonzept anzuhängen, wobei unausgesprochen auf muslimische Einwanderer angespielt wird. Der zweite Satz könnte glatt auf den deutschen Historikerstreit um 1988 abzielen, bei dem es um die Relativierung des nationalsozialistischen Massenmordes durch den Hinweis auf die kommunistischen Verbrechen ging. Das ist hier aber offensichtlich nicht gemeint. Schließlich vermeidet die Einbürgerungstestdebatte jede Selbstreflexion und problematisiert ausschließlich die „Fremden“, die durch Wissenstests ihr Maß an Integration zu beweisen haben. Offensichtlich, so wird nahe gelegt, gibt es unter ihnen unverbesserliche Antikommunisten, die nicht in der Lage sind, auch die NS-Verbrechen als solche anzuerkennen. En passant wird den postsowjetischen Migrant/innen vom Baltikum bis nach Georgien eine einseitige Geschichtssicht bescheinigt. Dabei sagt dieser Satz einiges über das bundesdeutsche Geschichtsbewusstsein. Die Formulierung „Hitlers Taten“ repräsentiert das deutsche Selbstbild eines verführten und missbrauchten Volkes, das einem Verbrecher in die Hände gefallen war. Das Problem der massenhaften Zustimmung und Mitwirkung der Deutschen an der NS-Politik wird unsichtbar, obwohl doch gerade dieses der Grund für die unabschließbare Auseinandersetzung mit der Geschichte ist. Die Formulierung Becksteins stellt in verdichteter Form eine neue Wendung im deutschen Erinnerungsdiskurs dar, bei der die Erinnerung an den Nationalsozialismus zum Instrument einer assimilatorischen Prüfung wird, wodurch es so aussieht, als hätte die Mehrheitsgesellschaft diese Prüfung bereits bestanden.

Geteilte Geschichte(n) – pädagogische Erinnerungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft

In der pädagogischen Erinnerungsarbeit zum Nationalsozialismus wird der Kontext der Einwanderungsgesellschaft erst allmählich zu einem Reflexionsthema. Dabei steht die pädagogische Auseinandersetzung in der Gefahr, die Unterschiede, auf die sie eingehen will, erst durch

andauernde Unterscheidungen hervorzubringen und festzuschreiben. Seit einigen Semestern biete ich Lehrveranstaltungen für Studierende der Pädagogik an, die sich mit der Frage des Umgangs mit dem Holocaust drei Generationen nach 1945 befassen. Das Interesse daran ist groß und es tauchen Fragen auf, die mehr mit Generationenverhältnissen als mit nationalen Herkunftsn zu tun haben. Studierende mit und ohne „Migrationshintergrund“ gehen nach meinen Erfahrungen ganz selbstverständlich davon aus, dass die Auseinandersetzung mit der Erinnerung an den Holocaust auf eine problematische Weise ihre Sache ist bzw. ihnen eben als ihre Sache zugeschrieben wird.

Im Mittelpunkt stehen dabei eigene Erfahrungen mit der Vermittlung von Geschichte als Unterrichtsgegenstand und in öffentlichen Debatten. (Nationale) Herkunft wird nach meiner Erfahrung eher anhand der Sache als an der eigenen Herkunftsgeschichte thematisiert, wenn beispielsweise die Frage auftaucht, wie in Kasachstan oder Bosnien mit der Erinnerung an negative Geschichte umgegangen wird. Der NS bildet dabei den Ausgangspunkt für das Nachfragen nach den Erinnerungspraktiken oder nach dem Unsichtbarwerden von Geschichte in anderen gesellschaftlichen Kontexten. Nach meinem Eindruck kommen in solchen Geschichtsbezügen und „Beziehungsgeschichten“ (Kux 2006) weniger Relativierungen zum Ausdruck als viel mehr eine Ahnung davon, dass die Geschichte des Holocaust weit über sich selbst hinaus reicht. Wenn das gemeinsame und zugleich unterschiedlich motivierte Interesse am Thema im Mittelpunkt steht, nehmen heterogene Lerngruppen ein Ziel politischer Bildung vorweg (vgl. Kößler 2004, 305f.) und binden ihre unterschiedlichen Zugänge an die Thematik, an den Gegenstand selbst anstatt an eine Identität.

Gleichzeitig verstärken pädagogische Handlungsformen und Forschungsperspektiven gesellschaftliche Spaltungen, wenn sie in Bildungskonzeptionen und -analysen die Unterscheidungen zwischen Herkunftsdeutschen und den „Anderen“ verankern, indem migranische Minderheiten immer wieder zu Forschungsobjekten oder Sonderzielgruppen gemacht werden. Der historische Gegenstand wird dabei von den Identitätszuschreibungen überlagert, die an diejenigen herangetragen werden, von denen eine problematische Geschichtssicht, ein Unwissen oder verzerrtes Wissen erwartet werden.

Bildungsarbeit, die Heterogenität als Normalfall anerkennt, versucht demgegenüber, den Raum der Differenzen offen zu halten und nicht mit vorschnellen Zuschreibungen über bestehende Unterschiede zu hantieren.

Gehe ich von dem geschichtlichen Gegenstand aus, kann ich fragen, in welchen neuen gesellschaftlichen Zusammenhängen ich diesen Gegenstand heute reflektiere. Kien Nghi Ha geht von der *Migrationserfahrung* aus, wenn er davon spricht, dass Auschwitz ein geschichtlicher Hintergrund ist, auf dem diese Erfahrung gemacht wird. Dieser Zugang unterscheidet sich fundamental von dem Versuch, Geschichtsidentitäten zuzuschreiben, indem man davon ausgeht, dass Migrant/innen eben eine andere Geschichte mitbringen und deshalb auch gar keinen Bezug zu der deutschen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus haben. Das Spezifische der Migration nach Deutschland macht Ha an der deutschen Geschichte im zwanzigsten Jahrhundert fest: „Über Nachkriegsmigration in die BRD zu sprechen, heißt auch, Auschwitz immer im Hinterkopf zu bewahren“ (Ha 1999, 20). Da die nationalsozialistische Herrschaft auf eine völkisch homogene Kulturnation zielte, bedeutet die Einwanderung immer auch einen antagonistischen Prozess zu den im kulturellen Gedächtnis vieler Deutscher verankerten Idealen innerer Homogenität. „Mit dieser geschichtlichen Singularität im Rücken zu leben, gibt der Existenz der hier lebenden Migrant/innengenerationen und ihrem Willen, hier zu bleiben, eine besondere Konnotation und historische Brisanz“ (ebd.). Der zeitgeschichtliche Diskurs ist Teil des gesellschaftlichen Kontextes der Einwanderungsgesellschaft.

Mit dem Hinweis, „(...) dass meine Kinder hier zur Schule gehen und dort lernen, dass es Auschwitz gab“, begründet Doğan Akhanli sein Engagement in der historisch-politischen Bildung. Er bietet deutsch- und türkisch-sprachige Führungen am Ort des ehemaligen Gestapo-Sitzes in Köln an und beabsichtigt, „Erinnerungsarbeit in Deutschland, die ich eine ‚deutsche Erfahrung‘ nennen will, auch für Migrant/innen aus der Türkei erfahrbar zu machen“ (Akhanli 2006, 312). Zwar kann man die Frage aufwerfen, ob hier nicht auch wieder die Herkunft im Mittelpunkt steht, aber zugleich ist es ein Versuch, die Dominanz des deutschen Erinnerungsdiskurses zu unterlaufen, der seine eigene Her-

kunftsfixierung nicht reflektiert, sondern sich als allgemein repräsentiert. Akhanli geht es darum, „die NS-Geschichte nicht als deutsche Geschichte, sondern als Beziehungsgeschichte zu erzählen“ und dabei die historischen Verbindungslinien zur armenisch-türkisch-kurdischen Geschichte zu rekonstruieren, um einen „multiperspektivischen und respektvollen Umgang mit vergangenen Gewalterfahrungen“ zu fördern (ebd.).

Die Impulse, die von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft für die Gedenkstättenpädagogik ausgehen, reflektiert Elke Gryglewski aufgrund ihrer Erfahrungen mit Gruppen in der *Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz*. Sie beobachtet verschiedene Motive für das Interesse am Thema Nationalsozialismus, wie die Orientierung an Menschenrechten und die Reflexion eigener Diskriminierungserfahrungen sowie das Bedürfnis, dazu zu gehören (vgl. Gryglewski 2006, 301). In ihrer pädagogischen Praxis hat sich ein offensiver Umgang mit Heterogenität herausgebildet. „Es hat sich bewährt, die Gruppe von Beginn an auf ihre heterogene Zusammensetzung anzusprechen und diese als Gewinn für das Gespräch über die Geschichte des Nationalsozialismus hervorzuheben“ (ebd., 303). Die Jugendlichen schätzen es zu erleben, dass ihnen vielfältige Anknüpfungspunkte geboten werden, wie beispielsweise Materialien zur Türkei als Exilland oder zum Umgang mit der Rassenpolitik in verschiedenen europäischen Ländern. Dabei geht es nicht um eine Kontrastierung von Jugendlichen deutscher und nichtdeutscher Herkunft, sondern eher darum, den deutschen Erinnerungsdiskurs in der Einwanderungsgesellschaft weiter zu entwickeln und dabei die Geschichtszugänge von Migrant/innen zu würdigen. Die multiperspektivische Sichtweise auf die NS-Geschichte ist für alle Beteiligten in den Besuchergruppen eher neu und anregend, sie macht ihr Geschichtsbild komplexer und verdeutlicht die internationale Dimension der Erfahrungen, die mit dem Nationalsozialismus verbunden sind. Ulla Kux, die in Berlin historisch-interkulturelle Studienfahrten zur armenisch-deutsch-türkisch-kurdischen Geschichte anbietet, sieht in dem Ansatz, den Nationalsozialismus als Beziehungsgeschichte zu repräsentieren, eine doppelte Funktion: Zum einen die „Aneignung verschiedener historischer Kontexte anzubieten“ und zum anderen, vorhandene Perspektiven, die Teilneh-

mende an Bildungsprozessen mitbringen, „möglichst produktiv zu irritieren“ und die Gruppenkommunikation zu befördern (Kux 2006, 326). In den drei angesprochenen Praxisfeldern historischen Lernens werden Schritte in Richtung einer Erinnerungspraxis unternommen, die Heterogenität aufgreift und dabei zugleich den Anspruch auf Zugehörigkeit anerkennt. Dabei wird die Sichtweise auf Geschichte für alle Beteiligten komplexer.

Generationenverstrickungen

Repräsentationen des Holocaust sind in starkem Maße von Generationenidentitäten beeinflusst, und die Vermittlung von Geschichtsbewusstsein trifft [auch] drei Generationen nach 1945 auf konflikthafte Verhältnisse. Richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Generationenbeziehungen, kommt es meist zu einer unausgesprochenen Fixierung auf die Herkunftsteutschen. Familiäre Geschichtstraditionen werden in den Blick genommen und Erinnerungsprozesse auf dem Hintergrund von familiären Verhältnisbestimmungen zum Nationalsozialismus untersucht. Betrachtet man Generationenverhältnisse nicht aus familiärer Perspektive, sondern als Teil einer gesellschaftlichen „Generationengeschichte“ (vgl. Schneider 2000) wird es möglich, den Herkunftsfokus zu ersetzen zugunsten der Analyse von Erfahrungen im Erinnerungsdiskurs, und diese Erfahrungen werden von vielen geteilt, sie sind nicht abhängig von einem homogenen Herkunftshintergrund. Für die folgenden Überlegungen orientiere ich mich an einem zeitgeschichtlichen Generationenbegriff, der die Generationenfolge nicht in erster Linie an Jahrgängen festmacht, sondern an Verhältnisbestimmungen zur nationalsozialistischen Vergangenheit. Angestoßen worden sind die Überlegungen zu einer generationengeschichtlichen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus durch die Reflexionen derer, die mit einer Verfolgungsgeschichte zu leben haben. Die zweite Generation der Holocaustüberlebenden fand sich damit konfrontiert, die nicht lebbare Geschichte ihrer traumatisierten Eltern zu übernehmen und aus dieser Geschichte eine Gegenwart werden zu lassen. *Generation* bezeichnet bei den Nachkommen der Verfolgten nicht mehr eine Zeitfolge, sondern eine nicht endende

Folgezeit (vgl. Schneider 2000, 29f.)¹. Auf der Seite der Nichtverfolgten, der Mitmacher und Täter, ist der Generationenbegriff demgegenüber lange Zeit leer geblieben, ohne historische Anbindung und harmlos. So als könnte die nächste Generation beziehungslos zum Nationalsozialismus sein, weil eben danach geboren.

Michael Kohlstruck spricht von einem „historischen Generationenbegriff“, der „nicht im Hinblick auf singuläre Ereignisse, sondern im Verhältnis zur andauernden Geschichte der Vergangenheitsbewältigung“ herausgebildet wird (Kohlstruck 1997, 78). Mit der „dritten Generation“ setze ich eine Generationenmarkierung an, die sich auf das Verhältnis zu den Geschichtsbildern der zweiten Generation im bundesdeutschen Diskurs der „Vergangenheitsbewältigung“ bezieht, für die der Nationalsozialismus identitätsrelevant geworden war – in Form der obsessiven moralischen Distanzierung. Drei Generationen nach 1945 ist der postnationalsozialistische Umgang mit der Geschichte durch zwei auffällige Abwehrmuster geprägt.

Abwehrmuster – nationalisierende Schuldprojektionen

Die dritte Generation nach 1945 hat die NS-Geschichte nicht zu verantworten und müsste sich insofern jenseits des Schuld diskurses positionieren, der ein entscheidendes Motiv für die zweite Generation der Deutschen nach 1945 war, die ihre Eltern mit der vermiedenen Debatte um ihre schuldhaftige Verstrickung in die NS-Verbrechen konfrontierte.² Der dritten Generation hingegen kommt zunehmend die Verantwortung für die Art und Weise des Erinnerns zu, und diese Verantwortung löst sich von der Bindung an familiäre Herkunftskontexte.

Sie ist vielmehr eine gesellschaftliche Verantwortung gegenüber der Herausbildung eines kulturellen Gedächtnisses des Holocaust, das in Kürze ohne lebende Zeitzeug/innen auszukommen hat. Die Unter-

scheidung von Schuld für das Geschehene und Verantwortung für die Erinnerung gelingt offensichtlich nicht. Vielmehr begegnet einem bei vielen, die der dritten Generation zuzuordnen sind, eine Fixierung auf das Schuldmotiv. Die Behauptung, beschuldigt zu werden, wird oft untermauert von Erzählungen über Auslandsaufenthalte in Ländern, wo man als „Nazi“ beschimpft worden sei. Mit solchen Geschichten kann man fast sicher rechnen, wenn man mit Angehörigen der dritten Generation an dem Thema Holocaust-Erinnerung arbeitet. Zwar wollen sie sich erinnern und sind nach wie vor an der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte interessiert, aber die Fiktion des Beschuldigtwerdens verstellt den Zugang zu einer Auseinandersetzung, die es ermöglicht, einen eigenen Bezug zur Geschichte zu entwickeln (vgl. Messerschmidt 2005b). Zugleich aktualisiert sich in der Schuldstilisierung ein Motiv bundesdeutscher Erinnerungsdiskurse – die Opfer-Täter-Umkehr. Man stellt sich als Opfer einer grundlosen Beschuldigung dar, empfindet dies als Dauerbelastung und weist mit der Schuldzurückweisung gleich die ganze Erinnerungsaufgabe als Zumutung zurück. Pädagog/innen, die das Thema Nationalsozialismus zu einem zentralen Gegenstand ihrer professionellen Arbeit gemacht haben, reagieren auf diese Zurückweisung häufig mit einer Defizitdiagnose und verstärken damit den Eindruck auf der Seite derer, die „aus der Geschichte lernen“ sollen, sie würden nicht ernst genommen. Der Rückzug auf das Schuldmotiv hat dabei eine doppelte Funktion. Es spiegelt sich darin der Erinnerungsdiskurs der zweiten Generation und es dient in der dritten zur Distanzierung, die sich aber nicht gegen die Vermittlungspraxis der Lehrenden aus der zweiten Generation richtet, sondern verschoben wird auf den historischen Gegenstand selbst. Zugleich bietet das Schuldmotiv eine nationale Opferidentität an, tritt es doch mit dem Hinweis auf, dauernd wegen des Deutschseins für etwas einstehen zu müssen, das man nicht zu verantworten habe. Deutschsein kann so als eine Last repräsentiert werden, die man unzulässigerweise zu tragen habe. Wird die Erinnerung an den Holocaust mit Beschuldigtwerden assoziiert, kommt damit zugleich ein abstammungsbezogener Diskurs zum Tragen nach dem Motto „Bloß weil ich Deutsche/r bin, muss ich mich damit befassen“. Dieses Muster eignet sich in doppelter Weise: zur Selbstrepräsentation als Opfer einer Beläs-

¹ Schneider bezieht sich hier auf die Arbeit „Generations of the Holocaust“ von Judith Kestenberg 1982.

² Bei meinem eigenen Umgang mit der Generationendifferenzierung befinde ich mich in dem Dilemma, wiederum auf Herkunftskontexte zu rekurren und dabei implizit über nichtjüdische Deutsche zu sprechen und damit die dominierenden Sprecher/innen eines in sich heterogenen zeitgeschichtlichen Generationenkollektivs zu repräsentieren. Ich wiederhole also in der Kritik das Kritisierte und habe dafür in der Auseinandersetzung mit postnationalsozialistischen Generationenverhältnissen keine Lösung, sondern kann nur das Problem aufzeigen.

tigung und zur nationalen Besetzung der Thematik, die ausgrenzend wirkt, ohne diese Ausgrenzung direkt zum Ausdruck zu bringen, da Identität hier negativ gefasst wird und wie eine schwere Belastung erscheint, die man loswerden und keinesfalls nun auch noch anderen zumuten will. Erinnerungsarbeit erscheint damit als etwas, das den Deutschen abgefordert wird.

Angesichts des europäischen Ausmaßes des nationalsozialistischen Herrschaftszusammenhangs und angesichts eines zunehmend globalisierten Holocaust-Gedächtnisses ist in der pädagogischen Erinnerungsarbeit deutlicher herauszustellen, dass die Geschichte nicht einfach den Deutschen gehört, sondern dass es sich um eine Geschichte jenseits nationaler Identitätsstiftungen handelt. Eine durchaus prekäre Erkenntnis, da sie auch dazu benutzt werden kann, auf eine elegante Weise das Problem mit der deutschen Identität loszuwerden, wenn nun alle gleichermaßen mit der Verbrechen Geschichte zu tun haben sollen. Entgegen einer relativierenden und entlastenden Form der Multikulturalisierung von Geschichtsaneignung kann es aber in der dritten Generation möglich werden, den gemeinsamen Kontext der Migrationsgesellschaft als das Terrain anzuerkennen, auf dem Geschichte erinnert wird und auf dem zugleich die Zugehörigkeiten umkämpft sind. Ein beziehungsgeschichtlicher Ansatz, der die Erinnerungsarbeit in der postnationalsozialistischen Gesellschaft von der Fixierung auf die deutsche Abstammungsgemeinschaft löst, kann insbesondere in der dritten Generation dazu beitragen, die vielfältigen Erfahrungen mit dem Umgang mit erinnerter Geschichte zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Dann wäre zu diskutieren, wie an den Nationalsozialismus erinnert worden ist, was mich daran gestört hat, welche Formen des Erinnerens mir angemessen oder unangemessen erscheinen und wie ein kulturelles Holocaustgedächtnis heute zu gestalten wäre.

Abwehrmuster – Gleichsetzung von Erinnerung mit moralisierender Geschichtsvermittlung

Neben die Schuldstilisierung tritt ein zweites Motiv, das als unartikulierter Protest gegen moralisierende Geschichtsvermittlung auftritt. Man wehrt sich gegen den Betroffenheitsgestus der Vertreter/innen der zweiten Generation, die auch die Lehrer(innen)schaft stellten und von denen man sich häufig moralisierend belehrt gefühlt hat. Die Abwehr gegen diese Belehrung tritt dann häufig als Abwehr der Erinnerung auf: „Dauernd werden wir mit dem Nationalsozialismus belästigt.“ Der historische Gegenstand wird dabei zu etwas Äußerlichem, mit dem ich eigentlich nichts zu tun habe, das mir aber dauernd als „mein Ding“ angetragen wird. Der Gestus einer selbstsicheren moralischen Position, mit dem dieses Herantragen erfolgt (ist), erzeugt Abgrenzungsreaktionen. Es scheint hier ein Überdruß entstanden zu sein, der aber nicht in Form der Kritik an der Art und Weise der Vermittlung ausgetragen werden kann, weil keine Analyse dieser Vermittlungsformen erfolgt ist. Der Vorwurf an diejenigen, die Erinnerung zu einem Belehrungsgegenstand machen und so tun, als hätten sie sich selbst angemessen mit der Geschichte und Vorgeschichte von Auschwitz auseinander gesetzt, bleibt unausgesprochen. Er wird auf den historischen Gegenstand gerichtet, der damit auf Distanz gehalten werden kann.

In der dritten Generation kommt es zu diskontinuierlichen Überlagerungen. Die Geschichtsdiskurse der Zeitzeug(inn)engeneration wirken offensichtlich bis in die dritte Generation hinein, die z. T. dieselben Abwehrmuster aufruft, als würde sie für das Geschehen verantwortlich gemacht. Aber in dieser Anknüpfung an die Täter und Mittäter zeigt sich möglicherweise noch etwas anderes als Versöhnungsbedürfnisse und Entlastungsabsichten. Ausgetragen wird hier unterschwellig auch der Generationenkonflikt mit der Eltern- und Lehrer/innengeneration. In dieser zweiten Generation distanzierte man sich von den Tätern und identifizierte sich mit den Opfern. Wie in der ersten Generation blieben die Täter die Anderen, allerdings wurden sie zum Teil des deutschen Geschichtskollektivs, zu jenem Teil, von dem man sich durch das Thematisieren der Geschichte abgrenzte. Mit der Vergegenwärtigung des Nationalsozialismus schuf die zweite Generation „die mentale

Attitüde, für sein Gegenteil zu stehen“ (Rüsen 2001, 252). Die Erinnerungsarbeit der dritten Generation ist darauf angewiesen, nicht nur eine Arbeit an der Rekonstruktion und Bewertung der Vergangenheit zu leisten, sondern sich auf die bereits erfolgten Erinnerungspraktiken und die darin enthaltenen Selbstverständnisse zu beziehen, um den eigenen Zugang zur erinnerten Geschichte zu finden. Gelingt es, den erfahrenen Umgang mit Erinnerung selbst zum Gegenstand zu machen, wird es wieder möglich, das eigene Interesse an der Geschichte zu äußern. Dieser Zugang über die vermittelte Erinnerung ruft keine nationalen Identitätsfragen mehr auf, sondern richtet sich auf den Umgang mit der Erinnerung in der Jetztzeit, auf die Erfahrungen mit pädagogischen Vermittlungsformen und kulturellen Repräsentationen. Dabei können zwiespältige Erfahrungen zum Ausdruck kommen, weil es sich um ein vielfach angeeignetes und in unterschiedlicher Form instrumentalisiertes Gedächtnis handelt. In der Auseinandersetzung mit Studierenden habe ich den Eindruck gewonnen, dass in der dritten Generation ein feines Gespür für diese Instrumentalisierungen existiert, eine Ahnung davon, dass Geschichte den Heutigen ausgeliefert ist, insbesondere denen, die einem da als Lehrende gegenüber stehen. Andererseits bleibt diese Ahnung diffus und findet keinen analytischen Ansatzpunkt, sondern erzeugt eher Abwehrfiguren, Relativierungen und Versuche der Abgrenzung, so als könne man aus der Folgezeit „nach Auschwitz“ wieder in eine Zeitfolge einmünden, die einen durch das Vergehen der Zeit von der Beziehung zum Nationalsozialismus befreit.

Literatur

- Akhanli, Doğan (2006): Meine Geschichte – „Unsere“ Geschichte. Türkischsprachige Führungen im NS-Dokumentationszentrum in Köln, in: Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Zum pädagogischen Umgang mit globalisiertem Antisemitismus, Frankfurt a. M., 310-317
- Aly, Götz (2005): Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus, Frankfurt a. M.
- Apitzsch, Ursula (2000): Ein deutsches Gewissen. Oder: Wie Martin Walser missverstanden wurde. Betrachtungen nach einem Jahr der Kontroverse, in: Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Lieberz-Groß, Till (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim, 31-46
- Benjamin, Walter (1974): Über den Begriff der Geschichte, in: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 1.2, hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt a. M., 693-704
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung, Bielefeld
- Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder, in: Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Zum pädagogischen Umgang mit globalisiertem Antisemitismus, Frankfurt a. M., 210-232
- Friedrich, Jörg (2002): Der Brand. Deutschland im Bombenkrieg 1940-1945, München
- Gryglewski, Elke (2006): Neue Konzepte der Gedenkstättenpädagogik. Gruppenführungen mit Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannseekonferenz, in: Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Zum pädagogischen Umgang mit globalisiertem Antisemitismus, Frankfurt a. M., 299-309
- Ha, Kien Nghi (1999): Ethnizität und Migration, Münster
- Ha, Kien Nghi (2004): Ethnizität und Migration Reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs, Berlin
- Kößler, Gottfried (2004): Menschenrechtsbildung und historisches Lernen. Erfahrungen mit dem Projekt „Konfrontationen“, in: Fritz Bauer Institut (Hg.): Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Frankfurt a. M., 301-312

Kohlstruck, Michael (1997): Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen, Berlin

Kosnick, Kira (1992): Sozialwissenschaftliche Ansätze in der Diskussion um Opfer und Überleben, in: Wobbe, Theresa (Hg.): Nach Osten. Verdeckte Spuren nationalsozialistischer Verbrechen, Frankfurt a. M., 87-98

Kux, Ulla (2006): Produktive Irritationen. Multiperspektivische Bildungsprojekte zur Beziehungsgeschichte hiesiger Mehr- und Minderheiten, in: Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Zum pädagogischen Umgang mit globalisiertem Antisemitismus, Frankfurt a. M., 318-328

Levi, Primo (1990): Die Untergegangenen und die Geretteten, München/Wien

Levy, Daniel/Sznaider, Natan (2001): Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust, Frankfurt a. M.

Loewy, Hanno (2000): Deutsche Identitäten vor und nach dem Holocaust, in: Erler, Hans/Ehrlich, Ernst Ludwig (Hg.): Jüdisches Leben und jüdische Kultur in Deutschland. Geschichte, Zerstörung und schwieriger Neubeginn, Frankfurt a. M., 240-251

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster

Meseth, Wolfgang (2002): ‚Auschwitz‘ als Bildungsinhalt in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, in: Lenz, Claudia/Schmidt, Jens/von Wrochem, Oliver (Hg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Münster, 125-133

Messerschmidt, Astrid (2005a): Antiglobal oder postkolonial? Globalisierungskritik, antisemitische Welterklärungen und der Versuch, sich in Widersprüchen zu bewegen, in: Loewy, Hanno (Hg.): Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen, 123-146

Messerschmidt, Astrid (2005b): Zwischen Schuldprojektion und Moralisierungsabwehr. Beobachtungen in der dritten Generation nach dem Holocaust, in: Außerschulische Bildung, o. J., Heft 1/2005, 35-41

Rüsen, Jörn (2001): Holocaust, Erinnerung, Identität. Drei Formen generationaler Praktiken der Erinnerung, in: Welzer, Harald (Hg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg, 243-259

Schmidt-Linsenhoff, Viktoria (1996): Kohl und Kollwitz. Staats- und Weiblichkeitsdiskurse in der Neuen Wache 1993, in: Graczyk, Annette (Hg.): Das Volk. Abbild, Konstruktion, Phantasma, Berlin, 185-203

Schneider, Christian/Stillke, Cornelia/Leineweber, Bernd (2000): Trauma und Kritik. Zur Generationengeschichte der Kritischen Theorie, Münster

Mark Schrödter

Die Objektivität des Rassismus. Anerkennungsverhältnisse und prekäre Identitätszumutungen

Wer definiert, was rassistisch ist?

Zwei wissenschaftliche Mitarbeiter einer mittelgroßen Universität holen aus der Cafeteria einige Kannen Kaffee ab, die sie dort für eine Konferenz bestellt hatten. Einer von ihnen ist weiß, der andere schwarz. Beide sind promoviert, der erste ist soeben zum Junior-Professor berufen geworden. Ursprünglich waren zwei Hilfskräfte der Mitarbeiter, zwei Studentinnen aus demselben Fachbereich, damit beauftragt, den Kaffee zusammen mit der übrigen Verpflegung abzuholen. Als die zwei Frauen nun in der Cafeteria nach der Bestellung fragten, sagte man ihnen, dass zwei „Burschen“ bereits einige Kannen mitgenommen hätten. Weil die beiden Studentinnen sich keinen Reim darauf machen konnten, um wen es sich bei diesen „Burschen“ gehandelt haben könnte, fügte der Mitarbeiter in der Essensausgabe hinzu: „Einer von ihnen war dunkelhäutig“. Nun, da die unbekannteren „Burschen“ identifiziert worden waren, war das Gelächter unter den Hilfskräften groß und an diesem Tag wurde „Kaffee-Burschen“ zum geflügelten Wort.

Die wissenschaftlichen Mitarbeiter hatten ebenfalls ihre helle Freude daran und sie fühlten sich offensichtlich ein wenig geschmeichelt. Es ist selten, in den „vergeistigten“ Räumen einer Universität so unmittelbar (in nicht-sexualisierter Form) in der Körperlichkeit wahrgenommen und auf so eine erfrischend naive Weise jenseits der professoralen Statushierarchie die eigene Jugendlichkeit gespiegelt zu bekommen. Laut Universalwörterbuch der deutschen Sprache (1997) bezeichnet man beispielsweise einen niedlichen Knaben als „Burschen“ – eine Bedeutungsvariante, die für die betroffenen wissenschaftlichen Mitarbeiter, die sich im vierten Lebensjahrzehnt befinden, unwahrscheinlich ist. Darüber hinaus ist aber auch der „halbwüchsige“, freundliche, junge Mann, aber vor allem der Draufgänger ein „Bursche“. Im besten

Falle wäre es daher paternalistisch, würde ein Professor seine Mitarbeiter als „Burschen“ bezeichnen. Das Draufgängertum, auf das er abhebt, könnte sich beispielsweise auf die forsche Art beziehen, mit der die jungen Forscher die etablierten Kollegen im wissenschaftlichen Diskurs herausfordern. Mit der Würdigung der wissenschaftlichen Originalität, die sich dahinter verbirgt, würde er ihnen gleichzeitig den Status als den sich im Moratorium befindenden „Nachwuchs“ – dem immer auch ein Stück Narrenfreiheit gewährt wird – und damit wiederum die gesamte Stushierarchie bekräftigen.

Offensichtlich ist es kontextabhängig, ob „Bursche“ eine allgemein pejorative Konnotation mit sich trägt, als rassistische Verletzung oder aber als Lob erfahren werden kann.¹ Würde in den USA ein Weißer einen Schwarzen „boy“ rufen, würde dies unweigerlich den Rassismuskorridor nach sich ziehen. Lawrence Blum (2002) berichtet über einen medienwirksamer Vorfall, bei dem ein neunjähriger weißer Junge seinen schwarzen Mitspieler in einem Fußballspiel zugerufen hatte: „Boy, pass the ball over here“ und „beinahe“ des Rassismus beschuldigt wurde. Zu den Zeiten amerikanischer Rassentrennung war es noch üblich, Afro-Amerikaner jeglichen Alters als „boy“ anzurufen, um zu markieren, dass sie als minderwertige „Rasse“ bestenfalls das kognitiv-moralische Niveau eines Kindes erreichen und dementsprechend ihrem Wesen nach Laufburschen sind, die in dem Dienst an ihren Herren noch die nützlichste Verwendung erfahren. Diese historische Last ruht auch noch im zeitgenössischen Amerika auf „boy“ und daher erscheint es als schier unbegreiflich, wenn ein Weißer einen Schwarzen mit diesem Wort anruft.

Ungeachtet dessen, dass auch Kinder ein Bewusstsein von ethnischen bzw. „rassischen“ (*racial*) Kategorien haben (vgl. Diehm/Kuhn 2006), wollen wir hier davon ausgehen, dass der neunjährige Junge seinen Mitstreiter nicht verletzen oder beleidigen wollte. Ebenso wollen wir davon ausgehen, dass der Mitarbeiter in der Cafeteria die wis-

senschaftlichen Mitarbeiter nicht herabwürdigen wollte. Auch unterstellen wir nicht, dass er allein aufgrund der Hautfarbe des einen die beiden „Burschen“ als Teil des hauswirtschaftlichen Personals betrachtet. Dennoch würden wir sagen, dass in beiden Beispielen ethnische bzw. rassistische Semantiken bzw. Diskurse mobilisiert worden sind, die das Prädikat „Bursche“ oder „boy“ in spezifischer Weise rahmen oder zumindest rahmen können.

Wenn wir die Bedeutung der diskursiven Rahmung hervorheben, dann erscheinen die Gefühle und Intentionen der Beteiligten weniger relevant. Es kommt dann nicht mehr so sehr darauf an, wie sich der konkret als „Bursche“ oder „boy“ Adressierte in der betreffenden Situation fühlt. In unserem Urteil, mit dem wir darüber befinden, ob ein Sprechakt, ein Symbol oder eine diskursive Praxis als rassistisch oder ethnisch diskriminierend zu qualifizieren ist oder nicht, fragen wir dann nicht danach, wie der konkrete Adressat der Rede diesen Sprechakt versteht. Ein Sprechakt wird nicht erst dadurch rassistisch, dass sich der Adressat rassistisch verletzt fühlt. Vielmehr kann etwas rassistisch sein, auch wenn es von einem Betroffenen gar nicht so aufgefasst wird.

Damit nimmt dieses Urteil notwendigerweise in Anspruch, gegebenenfalls das Diskriminierungsempfinden eines Betroffenen korrigieren zu können. Denn in dieser Sicht kann sich jemand diskriminiert *fühlen*, obwohl er es nicht ist. Umgekehrt könnten wir zu der Auffassung gelangen, dass jemand tatsächlich rassistisch diskriminiert wird, obwohl er sich gar nicht diskriminiert fühlt. Unser Urteil nimmt also in Anspruch, jenes Urteil der Betroffenen korrigieren zu können, welches sie sich in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen gebildet haben. Es muss sich also um ein in irgendeinem Sinne „reflektierteres“, „unparteiisches“ oder „objektiveres“ Urteil handeln. Es scheint, als werde hier eine Deutungshoheit reklamiert, die das Urteil und Befinden gerade jener ausklammert, um die es geht. Den Marginalisierten als Objekten der Diskriminierung werden scheinbar auch noch die Mittel genommen, zu dieser Diskriminierung Stellung zu nehmen. Es liegt auf der Hand, dass die erste Kandidatin, die eine solche Deutungshoheit für sich zu reklamieren im Stande wäre, die Wissenschaft ist bzw. die (vornehmlich männlichen) Wissenschaftler, die die Wissenschaftspraxis bestreiten.

¹ Neben den hier thematischen Kontextbedingungen von Generation, Ethnizität und Schicht bzw. Klasse könnten weitere hinzugefügt werden, wie die neuere Diskussion um Intersektionalität betont (vgl. Knapp 2005, Lutz 2001). Dabei wäre insbesondere die Kategorie Geschlecht zu reflektieren, die auch hier in der universitären Stushierarchie von Professoren/Mitarbeitern/Hilfskräfte eine zentrale Rolle spielt.

Weder positivistischer Objektivismus noch subjektivistische Standpunkttheorie

Wir haben es hier mit dem so genannten „Standortproblem“ zu tun, also der Frage, wer „berechtigt“ ist, über das Vorliegen von Rassismus – gegebenenfalls auch in Konfrontation mit dem lebensweltlichen Urteil und Gefühl – zu befinden. Eine Möglichkeit bestünde darin, nicht dem individuellen, isolierten, einzelnen Mitglied einer ethnischen Gruppe² die Beurteilungskompetenz zuzuschreiben, sondern der ethnischen Gruppe als Ganze. Die Instanz der Beurteilung, ob einzelne Akte, Symbole oder diskursive Praxen rassistisch sind oder nicht, wäre damit in die diskursive Praxis jener verlagert, die von diesen Rassismen betroffen sind. Diese zweite Position hätte den Vorteil, dass damit die scheinbar „elitäre“ Deutungshoheit der Wissenschaftler überwunden und die Deutungsmacht in die Souveränität der Betroffenen zurückverlagert wäre.

Aber damit ist das Problem lediglich verschoben. Zwar ist jetzt nicht mehr das kontingente Individuum die letzte Beurteilungsinstanz, sondern eine soziale Gruppe, deren diskursive Praxis für die Angemessenheit der Beurteilung bürgt. Letztlich bleibt hier aber Rassismus an das Urteil der Betroffenen gebunden. Damit würden aber nur jene Rassismen und Diskriminierungen als Rassismus und Diskriminierung kritisierbar werden, insofern sie bereits von sozialen Bewegungen als solche artikuliert werden. So kann nur das jeweils historisch gegebene „politisch-moralische Konfliktniveau“ affirmiert werden (vgl. Honneth 2003, 137). Mehr noch: Diese Sichtweise hat starke ethische Konsequenzen. Eine Handlung, ein Symbol oder eine Praxis erscheint nämlich nur dann als rassistisch oder diskriminierend *weil* es andere Gruppen verletzt. Das impliziert dann aber, dass wir bloß deshalb nicht rassistisch sein sollten, um andere Gruppen nicht zu verletzen. *Anti-Rassismus wird zur gönnerhaften political correctness.* Diese Patronisierung ist wiederum selbst eine Entwertung der Marginalisierten. In ihrer Verletzung würden sie erst dann vollständig anerkannt werden, wenn eine Praxis nicht bloß deshalb als rassistisch gilt, weil sie andere

verletzt, sondern wenn wir anerkennen, dass der Andere verletzt *ist*, weil die Praxis rassistisch faktisch ist (vgl. Blum 2002, 18). Dies erfordert also, Rassismus und Diskriminierung *unabhängig* von den Verletzungsempfindungen empirisch konkreter, einzelner Personen oder sozialer Gruppen zu konzipieren. Es scheint, als wären wir wiederum bei dem wissenschaftlichen Objektivismus angelangt.

Ich möchte zeigen, dass beide Positionen, die des „positivistischen“ Objektivismus ebenso wie die der subjektivistischen Standpunkttheorie, unhaltbar sind, weil sie auf falschen Prämissen beruhen. Wenn wir die Frage nach der Geltung von Rassismus-Urteilen als Frage nach der Deutungshoheit stellen, müssen wir zwischen zwei gleichermaßen fragwürdigen Alternativen entscheiden. Dann müssen wir uns entscheiden, ob „die Wissenschaftler“ oder „die Marginalisierten“ Recht haben bzw. besser urteilen können. Es geht vielmehr darum, unser Urteil auf methodisch überprüfbare Verfahren der Erkenntnisgewinnung zu fundieren.

Nun kann natürlich eingewandt werden, dass diese beiden Positionen ohnehin von niemandem in dieser Form vertreten werden. Und tatsächlich ist dem Autor auch keine elaborierte Ausarbeitung solcher Positionen bekannt. Sie sind aber wirkmächtig in vielen Randbemerkungen und Fußnoten wissenschaftlicher Aufsätze oder in der Diskussion auf Tagungen. In solchen Auseinandersetzungen wird häufig dem Gegner eine naive Position unterstellt, aber ebenso oft auch eine naive und unhaltbare Position leichtfertig reklamiert.³ Solche naiven Positionen sind aber auch als nicht formal elaboriertes Hintergrundverständnis wirksam. So unterstellt die feministische Wissenschaftstheoretikerin Sandra Harding im Anschluss an Roy Bhaskar (1989), dass positivistische Auffassungen immer noch das „unreflektierte ‚Bewusstsein der Wissenschaft‘“ (Harding 1991, 94) repräsentieren. Dieser Positivismus gehe davon aus, dass die „wissenschaftlichen Inhalte [...] aus der Art und Weise [resultieren], wie die Welt ist, wie unsere Beobachtungsgabe und unser Vernunftpotential ausgebildet sind

² Unter ethnischen Gruppen werden hier alle sozialen Gruppen verstanden, die sich in sozialen Prozessen der Ab- und Ausgrenzung entlang askriptiver Kategorien von Rasse, Religion, Sprache und/oder Kultur konstituieren und einen Abstammungsmythos tradieren (Brubaker/Loveman/Stamatov 2004, Geertz 1994).

³ Wie oft hat man schon auf Tagungen Aussage hören müssen wie „es gibt keine Wahrheit“. Rorty (1998, 7) dagegen kann „fast niemanden“ benennen, der dies (ernsthaft ausgearbeitet) behaupten würde. Dagegen kann man sinnvoll sagen, dass der Wahrheitsbegriff sinnlos sei, weil er auf nichts verweist, was über „diese Aussage ist wahr“ hinausgehen würde.

und wie wir unsere Begabungen zu Beobachtung und Vernunft in Übereinstimmung damit bringen, wie die Welt ist“ (Harding 1991, 96). Dieser naiven Auffassung zufolge müsste sich Rassismus durch völlig „neutrale“ Beobachtung der empirischen Wirklichkeit offenbaren. Dagegen schreibt beispielsweise Popper, dem ein solcher Positivismus nicht selten unterstellt wird, obwohl er den Positivismus des Wiener Kreises mit seiner „Logik der Forschung“ entschieden widerlegt hat: „Es gibt keine rein beobachtende Wissenschaft, sondern nur Wissenschaften, die mehr oder weniger bewußt und kritisch theoretisieren“ (Popper 1969, 12).

Sandra Harding vertritt eine anspruchsvolle Variante der so genannten Standpunkt-Theorie. Und auch diese Theorie existiert als naive, subjektivistische Variante im „unreflektierten Bewusstsein der Wissenschaft“, etwa wenn behauptet wird, dass nur ethnische Minderheiten beurteilen könnten, was Rassismus sei und was nicht. Dagegen geht es Harding in ihrer Standpunkttheorie darum, „die Objektivität der Forschung zu erhöhen“ (Harding 1991, 138) und zwar gerade nicht im Sinne einer „Frauenperspektive“, die in dem aktuellen Erleben, der aktuellen Sichtweise, Meinungen und Überzeugungen gegenwärtiger Frauen aufginge. Es „kann nicht sein, daß die Erfahrungen von Frauen oder die Auffassungen, die sie vertreten, für sich genommen schon zuverlässige Grundlagen für Erkenntnisansprüche über Natur und gesellschaftliche Verhältnisse liefern. Schließlich wird die Erfahrung durch gesellschaftliche Verhältnisse geprägt: Z. B. mußten Frauen erst *lernen*, auch bestimmte sexuelle Übergriffe in der Ehe als Vergewaltigung zu begreifen. Vorher haben Frauen diese Übergriffe nicht als Vergewaltigung erlebt, sondern als Teil der Bandbreite heterosexueller Sexualität, die Ehefrauen erwarten sollten“ (Harding 1991, 139).

Der falschen Gegenüberstellung vom positivistischen Objektivismus und subjektivistischer Standpunkttheorie entkommt man, indem man sich klar macht, wie der Gegenstand, mit dem wir es zu tun haben, also Rassismus und Rasse, ethnische Diskriminierung und Ethnizität, überhaupt beschaffen ist.

Objektivität und Subjektivität von Ethnizität

Das „unreflektierte Bewusstsein der Wissenschaft“ drückt sich häufig in einem naiven Konstruktivismus aus, der Ansprüche auf objektive Erkenntnis zumeist mit dem „kritischen“ Hinweis auf den Konstruktcharakter von „Rasse“ oder „Ethnizität“ begegnet, auf Nachfragen hin allerdings die soziale Wirkmächtigkeit dieser Konstrukte einräumt. Niemand will nämlich einen solipsistischen Konstruktivismus vertreten, der darin besteht, dass er die Existenz einer äußeren Realität leugnet, hier: Ethnizität als bloß individuelle und damit beliebig veränderbare Konstruktion ausweisen würde. Man kann aber nicht so ohne weiteres den individuellen Entschluss fassen: „Heute wechsele ich mal meine ethnische Zugehörigkeit“ oder: „Heute wechsele ich mal mein Geschlecht“.⁴

Wenn aber soziale Kategorien sozial wirkmächtig sind, dann kommt ihnen eine Realität eigener Art zu. Mit John Searle (1995) können wir auch sagen: Viele Sachverhalte, für die wir uns interessieren, sind ontologisch subjektiv aber epistemologisch objektiv. Ontologisch *subjektiv* sind sie, weil sie als Prädikate von Gegenständen und Gegenstandstypen nur existieren, weil es Menschen in Gesellschaft gibt. Sie sind beobachterrelativ. Im Gegensatz dazu existieren Atome oder Steine auch ohne menschliche Intentionalität. Institutionen wie Banken, Geld oder die Ehe existieren nicht unabhängig von den Menschen, die sie reproduzieren oder die darunter leiden. In diesem Sinne sind solche Institutionen *ontologisch subjektiv*. Aber solche Institutionen sind zugleich auch *epistemologisch objektiv*. Wir können mit Anspruch auf Objektivität Aussagen über solche Institutionen treffen. Wenn ich sage: „Dies ist ein 20 Euro Schein“ so ist dies ein epistemisch-objektiver Fakt, sofern es sich tatsächlich um einen 20 Euro Schein handelt. Das Prädikat „20 Dollar Schein“ ist entweder wahr oder falsch. Solche Prädikate von Urteilen sind „von den Einstellungen oder Gefühlen beliebiger Menschen unabhängig. In diesem epistemischen Sinn können wir nicht nur von *objektiven Urteilen*, sondern auch von *objektiven Tatsachen* sprechen. Den objektiven wahren Urteilen korrespondieren objektive Tatsachen“ (Searle 1995, 18).

⁴ Das ist etwa anhand des Phänomens der Transsexualität sehr gut dokumentiert. In zweigeschlechtlichen Gesellschaften ist das Wechseln des Geschlechts ein aufwändiger und langjähriger Prozess (Hirschauer 1991).

Es gibt aber auch einige Phänomene, die ontologisch und epistemologisch subjektiv sind. So ist beispielsweise der Schmerz, den ich mir beim Fußballspiel zuziehe, nicht nur *ontologisch* subjektiv, existiert also nur relativ zu meinem Erleben. Vielmehr ist eine Aussage wie: „Dies war der stärkste Schmerz, den ich mir je bei einem Fußballspiel zugezogen habe“ auch *epistemologisch* subjektiv. Wir können eine solche Aussage nicht auf ihren Wahrheitsgehalt prüfen, unabhängig von meinen Gefühlen oder Einstellungen. Das gleiche gilt für Aussagen wie: „Rembrandt ist ein besserer Maler als Rubens“. Alltagssprachlich sagen wir daher, dass solche Aussagen eine Frage der subjektiven Meinung sind (vgl. Searle 2006).

Wie verhält es sich nun bei Fragen des Rassismus, der ethnischen Diskriminierung oder der ethnischen Identität? Die Art und Weise, wie Migranten ethnische Identitäten ausbilden und sich im gesellschaftlichen Feld positionieren, ist ein historisches Produkt, welches in einem sozialen Prozess entstanden ist. Die Behauptung, dass es sich hierbei um „soziale Konstruktionen“ handele, erschöpft sich häufig in dem Verweis auf diese triviale Tatsache.⁵ Analytisch erhellender ist es jedoch herauszustellen, dass ethnische Identitäten zunächst einmal *ontologisch* subjektive Phänomene sind. Würde es keine Menschen geben, würde es keine „Ethnizität“ und keine Konzeption von „Ethnizität“ geben. Welchen *epistemischen* Status hat nun Ethnizität oder Rassismus?

Sicherlich haben ethnische Identitäten und Rassismus immer auch eine subjektive Komponente. Aussagen wie: „Ich fühle mich nicht als Deutscher“ oder: „Für mich ist die Diskriminierung, die ich als Türkin erfahre, schlimmer als die Diskriminierung, die ich als Frau erfahre“, haben unabhängig von den Gefühlen und Einstellungen derjenigen, die sie äußern, keinen Wahrheitsgehalt. Es handelt sich um epistemisch *subjektive* Fragen. Aber im Gegensatz zu solchen Aspekten des subjektiven Erlebens von Ethnizität, Ethnisierung, Rassismus und Sexismus

⁵ „Das Zusammenwirken von Geschichte, sozialer Konditionierung und individuellen Wahlentscheidungen kann wohl kaum Konstruktion genannt werden. Nur ein unreflektierter Gebrauch von Begriffen wie ‚soziales Konstrukt‘ führt dazu, das Selbst, welches aus diesen Prozessen entsteht, als ‚soziales Konstrukt‘ zu bezeichnen. Soziales Produkt, Produkt der Gesellschaft, ja, aber Konstrukt?“ (Hacking 1995, 15, Übers. M. S.)

hat Ethnizität und Geschlecht doch immer auch epistemologisch *objektive* Aspekte. Wir können zu einem gegebenen Zeitpunkt mit Anspruch auf Objektivität Ethnizität erforschen, weil Ethnizität als soziale *Kategorie* epistemologisch objektiv ist, also unabhängig von meinen Einstellungen oder Gefühlen „in der Welt dort draußen“ existiert. Man kann daher – wie es der Foucaultianer Ian Hacking (1999) formuliert – Essentialist und Konstruktivist zugleich sein.

Dieser scheinbare Widerspruch zwischen einer essentialistischen und konstruktivistischen Sichtweise löst sich auf, wenn zwischen der individualistischen und kollektivistischen Variante des Essentialismus respektive des Konstruktivismus unterschieden wird (siehe Abbildung 1).

	essentialistisch	konstruktivistisch
individualistisch	naturalistisch	solipsistisch
kollektivistisch	historisch	

Abbildung 1: Varianten des Essentialismus und Konstruktivismus

Die individualistische Essentialistin⁶ betrachtet „Ethnizität“, „Geschlecht“, „Homosexualität“ etc. als eine biologisch gegebene Tatsache, während die kollektivistische Essentialistin „Ethnizität“ in den sozialen Beziehungen einer historischen Kollektivität verortet, sodass es dann erst Sinn macht, von spezifischen Formen von Ethnizität zu sprechen, wenn dies im kollektiven Sinnhorizont als Möglichkeit auftritt. Der individualistische Konstruktivist dagegen würde „Geschlecht“ oder „Homosexualität“ als rein private Wahlentscheidung und „Ethnizität“ als bloße Zuschreibung betrachten, eine absurde Vorstellung, die auf den – letztlich folgenlosen – Solipsismus hinausläuft und von niemandem ernsthaft vertreten wird (vgl. Searle 1998, 37). Der kollektivistische

⁶ Der Lesbarkeit halber wird das klassische generische Maskulinum beibehalten. Der patriarchalen Tendenz, bei welcher Frauen lediglich „mitgemeint“ und daher nicht notwendig „mitgedacht“ werden, wird – sofern nicht durch die Sachthematik vorentschieden – durch unsystematische Variation des maskulinen und femininen Singulars entgegengetreten.

Konstruktivist – etwa Foucaultscher Prägung – würde betonen, dass Ethnizität, Geschlecht und Homosexualität ein Produkt spezifischer Wissensformationen, Praktiken und Institutionen ist.

Ian Hacking stellt daher fest: „Logisch betrachtet ist der ‚Konstruktivismus‘⁷ Foucaults mit einem bodenständigen Essentialismus sehr gut vereinbar“ (Hacking 1999, 96, Übers. M. S.). Unfruchtbare Frontstellungen zwischen Essentialisten und Konstruktivisten sollten damit überwunden sein.

Wenn wir also Aussagen über ethnische Beziehungen oder über rassistische Verhältnisse in einer Gesellschaft treffen wollen, so können wir dies mit Anspruch auf objektive Geltung tun – unabhängig davon, ob wir uns als „kollektivistische Essentialisten“ oder als „kollektivistische Konstruktivisten“ verstehen. Unsere Aussagen über den *ontologisch subjektiven* Gegenstand von Ethnizität und Rassismus können *epistemologisch objektiv* sein. In diesem Sinne lässt sich die objektive Struktur der ethnischen Ordnung einer Gesellschaft rekonstruieren (vgl. Schrödter 2004, 96ff). Dies soll hier an einem zentralen Aspekt der ethnischen Ordnung illustriert werden.

Es ist häufig thematisiert worden, dass ethnische Gruppen in multi-ethnischen Gesellschaften für gewöhnlich in einer Statushierarchie verortet sind (vgl. Esser 2001). Diese Stratifizierung lässt sich beispielsweise in Form von sozialen Distanzmaßen empirisch erheben (vgl. Steinbach 2004, Ganter 2003). Sie erklärt beispielsweise das Phänomen, dass in Deutschland nicht alle „Ausländer“ gleich sind, es etwa einen Unterschied macht, ob man amerikanischer oder afrikanischer Migrant ist, woraus folgt, dass Begriffe wie „Ausländerfeindlichkeit“, „Fremdenfeindlichkeit“ oder „Xenophobie“ analytisch mehr verschleiern als erhellen (vgl. Butterwegge 2002). Feindlichkeiten richten sich eben eher gegen bestimmte „ausländische Gruppen“ als gegen andere. Analytisch ist dies etwa in Begriffen einer Anerkennungsordnung zu explizieren, die sich

⁷ Hacking (1999, 43f.) spricht vom „Konstruktivismus“ als einer Variante des (letztlich von Kant sich herleitenden) Konstruktivismus, neben dem „Konstruktionalismus“ eines Russell, Carnap, Goodman oder Quine, der „konstruktivistischen“ Strömung innerhalb der Mathematik um Brouwer. Mit „Konstruktivismus“ meint er schließlich all die soziologischen, historischen und philosophischen Arbeiten, die zu zeigen versuchen, wie bestimmte Erscheinungen historisch situiert und entstanden sind (zu den soziologischen Varianten vgl. auch Brickell 2006).

in jeder Gesellschaft historisch herausgebildet hat. In seiner Anerkennungstheorie unterscheidet Axel Honneth bekanntermaßen drei verschiedene Formen der intersubjektiven Anerkennung (siehe Tabelle 1).

Anerkennungsformen	Wertgemeinschaft (Solidarität, Leistung)	Rechtsverhältnisse (Rechte)	Primärbeziehungen (Liebe, Freundschaft)
Anerkennungsweise	Soziale Wertschätzung	kognitive Achtung	emotionale Zuwendung
adressierte Persönlichkeitsdimension	Fähigkeiten und Eigenschaften, soziale Achtung, Leistung	ethisch-moralische Zurechnungsfähigkeit	Bedürfnis- und Affektstruktur
Missachtungsformen	Entwürdigung und Beleidigung	Entrechtung und Ausschließung	Misshandlung und Vergewaltigung

Tabelle 1: Anerkennungsformen nach Honneth (1992, 2003)

So gibt es in modernen Gesellschaften den Modus der sozialen Wertschätzung, der sich auf Fähigkeiten und Eigenschaften bezieht und die Leistung anerkennt, die die Bürger im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung beitragen. Die kulturelle Ordnung kann nun so ausgelegt sein, dass die Leistung bestimmter sozialer Gruppen gar nicht als gesellschaftlich wertvoll anerkannt wird. So gelten beispielsweise reproduktive Tätigkeiten, die immer noch vorwiegend von Frauen durchgeführt werden, nicht als vollwertige Arbeit (vgl. Krebs 2002). Solche Missachtungsformen stellen eine Entwürdigung dar. Zum Zweiten kann die kognitive Achtung einer Person prekär sein, wenn ihr elementare Rechte vorenthalten werden. Sie gilt dann nicht als eine Person, die der moralischen Urteilsbildung fähig und in der Lage ist, als gleichberechtigte Bürgerin am gesellschaftlichen Leben

zu partizipieren. Sie wird entrechtet und ausgeschlossen. In den jüngst eingeführten Einbürgerungstests tritt diese Missachtung, die sich vor allem auf muslimische Migranten bezieht, besonders eindrücklich hervor. Schließlich können Personen intersubjektive Anerkennung in der Form emotionaler Zuwendung erfahren. Sie werden damit in ihrer Bedürfnis- und Affektstruktur anerkannt. Weil diese Anerkennungsdimension stark leibgebunden ist, schlägt hier die Missachtung häufig in Folter und sexualisierte Gewalt um. Massenvergewaltigungen ethnischer Minderheiten im ehemaligen Jugoslawien gingen immer einher mit der Aberkennung des Status als Menschen. Die Opfer werden degradiert zu Wesen, die außerhalb der menschlichen Rasse stehen. In Zeiten der amerikanischen Sklaverei und Rassentrennung haben weiße Männer schwarze Frauen vergewaltigt und ihnen gleichzeitig den Status des Menschseins verwehrt.

Entlang dieser drei Dimensionen lässt sich die ethnische Ordnung einer Gesellschaft rekonstruieren, welche den spezifischen rassistischen Missachtungspotentialen Rechnung trägt (siehe Tabelle 2).

	Anerkennung der historischen Kulturleistung	sozio-ökonomischer Status	affektive Bewertung
Deutsche (<i>Whites</i>)	+	+	+
Juden, asiatische Migranten (<i>Jews, Asian und Arab Americans</i>)	+	+	-
türkische, russische Migranten	+	-	-
Schwarze (<i>Blacks, Latinos, Native Americans</i>)	-	-	-

Tabelle 2: Ethnische Ordnung in Deutschland und USA (kursiv) entlang der drei Anerkennungsdimensionen

Rassismus bezieht sich immer auch auf die Frage, inwiefern eine Kultur, die einer ethnischen Gruppe zugeschrieben wird, als Beitrag zur Menschheitsgeschichte anerkannt wird. So ist aus der Perspektive des deutschen oder auch des amerikanischen Rassismus stets unstrittig gewesen, dass „die Kultur des Abendlandes“ oder „die europäische Kultur“ historisch starke Wurzeln in „dem Judentum“ oder „dem Orient“ besitzt, sei es in den Bereichen der Religion, der Mathematik, der Philosophie, des Rechts usw. Zwar werden diese Kulturleistungen gerne ignoriert, leugnen lassen sie sich nicht. Daher konnte der Rassismus gegen Juden oder Muslime nie in derselben Weise wie der Rassismus gegen Schwarze sich auf Formen der Entwürdigung und Beleidigung stützen, die auf einer vermeintlich kulturellen Inferiorität basiert. Zwar dominiert derzeit der Modernisierungsdiskurs, demzufolge die muslimischen Länder rückständig seien und den Weg der westlichen Modernisierung zu beschreiten hätten, der vor allem dieselbe Form der Säkularisierung beinhalten müsse (vgl. kritisch dazu Eisenstadt 2000). Dennoch konnte der Rassismus den asiatischen und arabischen Migranten niemals in vergleichbarer Weise die Menschlichkeit absprechen, wie dies gegenüber den afrikanischen Migranten bzw. den Schwarzen der Fall war.

Darüber hinaus sind in Deutschland die Juden und asiatischen Migranten ihrem sozioökonomischen Status nach vergleichsweise hoch angesiedelt. Das gleiche gilt für die USA. Dort ist mittlerweile sogar durch zahlreiche Studien belegt, dass *Asian Americans* den Weißen hinsichtlich Schulleistungen und gemessenem Intelligenzniveau durchweg überlegen sind. Der weiße Rassismus wird nicht dadurch in seiner Absurdität deutlich, dass er die Inferiorität der Schwarzen mitunter auf die schlechteren Intelligenz- und Schulleistungen gründet, aber aus den niedrigeren Leistungen der Weißen gegenüber den Asiaten nicht die Inferiorität der Weißen folgert. Dieser Widerspruch wird durch die Inferiorisierung auf der affektiven Ebene kompensiert. Gerade dann, wenn ethnische Gruppen in den Anerkennungsdimensionen der „Kulturleistung“ und des ökonomischen Status weniger rassistisch angreifbar bzw. *vulnerabel* sind, werden sie auf der affektiven Ebene besonders stark an-

gefeindet.⁸ So heißt es dann, dass Asiaten und Juden nur deshalb so erfolgreich seien, weil sie schon fast unmenschlich genügsam seien, was schon beinahe wieder primitiv sei, oder weil sie gemein und hinterlistig seien.

In solchen Formen des Rassismus spielt die Konstruktion binärer Differenzen eine herausragende Rolle, bei der sich die eigene ethnische Gruppe durch die Konstruktion des Anderen konstituiert. Dieser Aspekt, der als eine „psychoanalytische Binsenweisheit“ (vgl. Hall 1989) bezeichnet werden kann, ist in der Rassismustheorie von Autoren wie Léon Poliakov (1972), Mario Erdheim (1993) und Julia Kristeva (1988) immer wieder hervorgehoben worden. „Die ausgeschlossene Gruppe verkörpert das Gegenteil der Tugenden, die die Identitätsgemeinschaft auszeichnet“ (Hall 1989, 14). Der Andere wird abgewehrt, indem das aus dem eigenen Selbstverständnis Ausgegrenzte dem anderen zugeschrieben wird. Als beobachtungsleitende Unterscheidungen dienen hier etwa rational/irrational, kultiviert/primitiv, Triebverzicht/Begierde, vom Geist beherrscht/körperlich ausgerichtet.

Schwarze in Deutschland und den USA sind in der besonderen Situation, dass sie – wie keine andere ethnische Gruppe – von allen drei Missachtungsformen betroffen sind. Kaum einer anderen Gruppe werden zusätzlich zu dem affektiven Aspekt der Missachtung und der sozio-ökonomischen Benachteiligung in dieser Weise Leistungen zur Menschheitsgeschichte abgesprochen. Afrika gilt noch immer als der „dunkle Kontinent“, der bestenfalls zum Gegenstand einer romantisierenden Nostalgie verloren geglaubter „ursprünglicher“, wilder Naturverbundenheit werden kann. Wie wirksam die Zwänge dieser objektiven ethnischen Ordnung sind, soll im Folgenden empirisch illustriert werden.

Fallrekonstruktion einer prekären Identitätszumutung

Anhand der Interpretation des Transkripts eines Forschungsinterviews mit der Forschungsmethode der objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 2000) soll nun gezeigt werden, dass eine Form des Rassismus in der Zumutung bestehen kann, mit der die bestehende ethnische Ordnung subjektive Identitätskonstruktionen formiert. In dem Interview erzählt ein Migrant seine Biographie. Wie im Rahmen der Methode der objektiven Hermeneutik üblich, wird hier nur ein kurzer Ausschnitt interpretiert – eben gerade so viel, wie nötig ist, um zu einer reichhaltigen Hypothese über den Fall zu gelangen.

In der Intervieweröffnung teilt der Forscher dem Interviewten den Zweck des Interviews mit. Es gehe um „Zugehörigkeitserfahrungen und deren Verarbeitung bei bi-ethnischen Personen“.⁹ Dann beginnt der Interviewer das eigentliche Interview mit der merkwürdigen Frage nach dem Namen des Interviewten:

A: Okay, alles klar! Mhm, ja dann würde ich jetzt erstmal so mit dem biographischen Teil anfangen und frag dich jetzt erstmal, wie du heißt und wie du aufgewachsen bist und ja erzähl doch ganz einfach mal.

Merkwürdig ist die Frage nach dem Namen, weil dieser eigentlich bekannt sein müsste und er für das Tonbandprotokoll unwesentlich ist, denn das Transkript wird schließlich anonymisiert. Der Name muss also an sich schon bedeutsam für die Forschungsfrage der „Zugehörigkeitserfahrungen und deren Verarbeitung bei bi-ethnischen Personen“ sein. Namen geben immer auch Auskunft über die sozio-kulturelle Herkunft der Person. Sie sind schon Identifikationsmarker. Der Interviewte muss also einen Namen besitzen, der eine für das Forschungsvorhaben relevante Zugehörigkeitsproblematik indiziert bzw. seine Bi-Ethnizität schon andeutet. Darüber hinaus muss nicht nur der Name an sich für die Forschungsfrage interessant sein, sonst könnte der Interviewer ihn interpretieren, ohne ihn in der Interviewsituation abzufragen. Vielmehr macht er innerhalb des Interviews den Namen

⁸ Lawrence Blum (2002) unterscheidet daher zwischen subordinierten und vulnerablen ethnischen Gruppen. M. E. sollte man eher die Vulnerabilität auf den drei distinkten Dimensionen der Anerkennung unterscheiden.

⁹ Auszüge aus diesem Material wurden bereits interpretiert in Mecheril/Scherschel/Schrödter (2003). Dort ging es – am Beispiel der Eröffnungssequenz des Interviews – um die Ethnisierung durch Forschung.

zum Thema.¹⁰ Diese Thematisierung setzt voraus, dass der Name durch die Rahmung der Situation ‚Forschungsinterview‘ bereits bemerkenswert ist.

Ebenso muss das „wie“ des Aufwachsens aus einer ‚bi-ethnischen‘ Perspektive interessant erscheinen. Es ist davon auszugehen (weil nicht anders expliziert), dass es hier um das Aufwachsen unter dem Einfluss verschiedener Kulturen geht, idealtypischer Weise repräsentiert durch ethnisch differierende Eltern.

X: Ja, //räusper//, ich heiße X, Y ist mein Familienname, das hört sich auch schon halt äh nicht deutsch an

Der Interviewte hat verstanden, dass sein Name, genauer: sein Familienname, für das Interview bedeutungsvoll ist. Er trägt einen Namen, der in Deutschland nicht üblich ist, vielleicht für viele ‚ausländisch‘, ‚fremdländisch‘ oder ‚exotisch‘ klingt. Auch die äußere Erscheinung wird nicht ‚deutsch‘ sein, denn wenn ‚schon‘ der Name nicht ‚deutsch‘ klingt, werden auch andere äußerliche Merkmale als nicht ‚deutsch‘ erscheinen. Dies ist nicht zu verbergen. Würde man prüfen wollen, ob X ‚deutsch‘ ist, würde man ‚schon‘ beim Namen zweifeln.

Zwar ist an dieser Stelle eindeutig interpretierbar, dass der Interviewte davon überzeugt ist, dass sein Name offensichtlich als ‚nicht-deutsch‘ gilt, so ist noch unklar, ob er selbst seinen Namen für problematisch hält oder ob er lediglich aussagen will, dass andere ihn für problematisch halten. So könnte er entweder *bedauern*, so einen ‚nicht-deutschen‘ Namen zu tragen oder er könnte *kritisieren*, dass sein Name, seine äußere Erscheinung und damit auch seine gesamte Person, nicht als ‚deutsch‘ anerkannt werden. Beide Varianten lassen auf unterschiedliche lebenspraktische Identitätsformationen schließen. So könnte mit dem Bedauern ein Leiden an seinem Namen einhergehen.

Darin könnte der Wunsch nach Assimilation zum Ausdruck kommen, der umso stärker verwehrt wird, je mehr er sich darum bemüht. Mit der Kritik dagegen könnte der lebenspraktische Kampf verbunden sein, das, was als ‚deutsch‘ gilt, mitzuprägen. Analog zu Hybridisierungen wie „Black British“, „Afro-American“ oder „Türkisch-Deutsche“ könnte er versuchen „Afro-Deutsche“ Identitäten als Teil des „Deutschseins“ zu etablieren. Entscheidend ist hier, dass andere Varianten transnationaler, ethnischer Identitätsbildung zwar *prinzipiell* möglich sind (vgl. Otto/Schrödter 2006) aber nicht im Horizont des Interviewten zu liegen scheinen. Schließlich verortet er gleich zu Beginn des Interviews nicht nur seine Biographie in der Semantik des „deutsch seins“, sondern für ihn wird die Frage des „Deutschseins“ zur zentralen lebenspraktisch drängenden Problemstellung.

Dass die Frage des „Deutschseins“ dem Interviewten zur lebenspraktisch bedeutsamen Problemstellung wird, ist nur eine Hypothese. Sie müsste modifiziert, präzisiert oder verworfen werden, wenn der Interviewte nun beispielsweise anfügen würde: „Das ist mir aber völlig egal.“ Freilich erforderte das Gebot der Glaubwürdigkeit dann, dass er näher begründet, inwiefern es ihm egal ist. Aber sehen wir, wie der Interviewte weiter spricht:

und äh deswegen

Hier bricht der Satz ab. Was wollte X sagen? Als mögliche Anschlüsse wären Sätze denkbar, wie „... fragt mich jeder, wo ich herkomme“, „... erkennt niemand meine deutsche Identität an“, „... bin ich schon immer mit der Frage nach Identität/bi-ethnischer Zugehörigkeit konfrontiert worden“. Diesen Beispielen ist gemein, dass es hier immer darum geht, dass auch sein Aufwachsen (entweder für ihn oder andere) problematisch erscheint.

also ich komme aus Afrika,

Mit dem Satz „... ich komme aus Afrika“ kann sich der Interviewte entweder auf die gebürtige regionale Herkunft beziehen oder eine identifikatorische/imaginierte oder irgendwie geistig prägende Herkunft

¹⁰ Dann wird er hier aber dem (imaginären) Publikum vorgeführt. Der Interviewer hätte ihn ja direkt auf den Hintergrund seines Namens ansprechen können.

als Bestandteil von Identität meinen. Formal leitet das „also“ hier eine Erklärung ein, von der zu erwarten ist, dass sie erläutert, warum die ethnische Identität für den Interviewten immer fraglich ist.

oder zumindest

Diese Erklärung wird aber nicht geliefert, sondern die Behauptung, er komme aus Afrika, in seiner Geltung sofort wieder eingeschränkt. Die Aussage über seine Herkunft könnte er auf einen bestimmten Bedeutungsaspekt einschränken wollen. So begrenzt die Aussage „Ich komme aus Afrika, oder zumindest bin ich da geboren“ die Bedeutungsreichweite auf den geographischen Geburtsaspekt entgegen der identifikatorisch-prägenden Dimension. Wenn jemand über einen Dritten sagt, „Ich glaube, er kommt aus Afrika, oder zumindest ist er da geboren“, dann ist er sich nicht sicher, ob dieser „lediglich“ in Afrika geboren oder auch dort sozialisiert worden ist. In dem hier vorliegenden Fall gilt es zunächst festzuhalten, dass der Interviewte nicht routiniert über seine Herkunft Auskunft geben kann. Das ist bemerkenswert, wenn man bedenkt, dass er dazu in seinem Alltag häufig genötigt sein wird. Die Erklärung, dass dies dem hohen Erwartungsdruck, der in diesem Interview aufgebaut wird, geschuldet sein mag, reicht nicht aus, denn hätte er seine ethnische Identität reflektiert und biographisch integriert, würde er dies ohne Bruch erzählen können. Er ist sich also unsicher, inwiefern „Afrika“ Quelle seiner Identität ist.

ich komme nicht aus Afrika,

Das Unvermögen, über die eigene Identität routiniert Auskunft geben zu können, kommt hier in der Produktion semantischer Inkonsistenz zum Ausdruck. Der Interviewte kommt aus Afrika, aber einschränkend stellt er fest, er kommt nicht aus Afrika. Reformuliert bedeutet dies: Er ist in Afrika geboren, dort liegt aber nicht die Quelle seiner ‚Identität‘.

dass heißt mein Vater ist Afrikaner und meine Mutter die ist Deutsche oder Europäerin.

Nun wird eine weitere Korrektur nachgeschoben. Der Interviewte kann nicht sagen: „Ich bin Afrikaner“ oder „Ich bin Deutscher“, dies lässt seine Selbstsicht nicht zu. Er kann auch nicht sagen: „Ich komme aus Afrika und ich bin Deutscher“ oder „ich bin Afro-Deutscher“, solche Selbstbeschreibungen lässt der ethnozentristisch-homogenisierende Diskurs in Deutschland nicht zu. Er verortet sich selbst über die ethnische Identität bzw. nationale Zugehörigkeit seiner Eltern.

Ich komme aus Guinea, ich bin da geboren

Er versucht nun in einem vierten Anlauf seine Herkunft zu bestimmen – wiederum im offensichtlichen semantischen Widerspruch zu seinen vorangegangenen Aussagen, um gleich darauf seine Aussage erneut einzuschränken. Zuerst wird Guinea als Herkunft genannt, die prinzipiell Identifikationsort sein könnte, der auf den Geburtsort reduziert wird. Hier reproduziert sich der bisher rekonstruierte Sinngehalt. Der Interviewte ringt förmlich innerlich um die Bezeichnung seiner ethnischen Identität – für die ihm die „prekären Verhältnisse“ (Mecheril 2003) der deutschen Sprachgemeinschaft keine Begriffe zur Verfügung stellen.

und äh bis zum 6. Lebensjahr (...) war ich in Guinea, ich bin da aufgewachsen ich mein aufgewachsen, ich hab meine Kindheit da verlebt

Das Ringen um identifikatorisch-geographische Positionierung wird nun in zeitlich-biographischer Hinsicht fortgeführt. Die Aussage, er sei in Guinea aufgewachsen, wird korrigiert zugunsten des Ausdrucks „Kindheit erleben“. Während „Aufwachsen“ bis ins Erwachsenenalter reichen kann, ist die Kindheit deutlich begrenzter. Wäre für den Interviewten jedoch nur die Zeitdauer thematisch relevant, wäre diese Präzisierung unnötig, schließlich hat er genau angegeben, bis zum 6. Lebensjahr in Guinea gelebt zu haben. Scheinbar will er den Eindruck vermeiden, dass das „Aufwachsen“ in Guinea mit einer prägenden, primären Sozialisation gleichgesetzt wird. Es war vielmehr ein unbedeutendes „verleben“.

Es zeigt sich also in der kurzen Sequenz, wie die Differenz zwischen einer geburtsmäßigen ‚afrikanischen‘ Herkunft und einer ‚deutschen‘ Sozialisation unter den Bedingungen des Ethnozentrismus der deutschen Sprachgemeinschaft in der Identitätsbildung des Interviewten auseinander treten, ohne zu einem für wie selbstverständlich vorhandenen und routiniert artikulierbaren Identitätswurf synthetisiert werden zu können. Diese Feststellung sollte nicht gleichgesetzt werden mit der Diagnose einer Identitätsdiffusion (vgl. Schrader/Nikles/Griese 1976) oder des Hin-und-Hergerissenseins „zwischen den Stühlen“ (vgl. etwa Hämmig 2000). Vielmehr wird diese Differenz ja selbst in der Interviewsituation reproduziert – genau in der Weise, in der der Interviewte schon im Alltag konfrontiert ist. Auch dort wird er ständig nachzuweisen haben, inwiefern er das zur Synthese bringt, was die deutsche Semantik für unvereinbar hält: die „Wurzeln“ der afrikanischen und der deutschen Herkunft. Diese Zumutung an eine Syntheseleistung wird also von gesellschaftlichen Semantiken produziert und ist stets wieder in Interaktionen reproduzierbar.

Rassismus als objektive Tatsache

In der Fallrekonstruktion wurde anhand einer kurzen Interviewpassage mit einem Afro-Deutschen deutlich, wie stark er um eine ethnische Selbstverortung ringt. Dieses Ringen wurde auf eine prekäre Identitätszumutung zurückgeführt. Um eine *Zumutung* handelt es sich, weil (nicht nur) von Schwarzen Deutschen abverlangt wird, Identitätszuschreibungen zu vereinbaren, wobei gleichzeitig die entsprechenden Semantiken gesellschaftlich verwehrt werden. *Rassistisch* oder ethnisch diskriminierend ist diese prekäre Identitätszumutung deshalb, weil die „Wurzeln“ nicht als Ressourcen gelten, aus denen man beliebig in der Konstruktion seiner ethnischen Identität schöpfen könnte. Diese Rolle spielt Ethnizität vor allem bei weißen Amerikanern der zweiten und jüngeren Generation der Einwanderer (vgl. Alba 1990). Diese „situative Ethnizität“ (Yancey/Ericksen/Juliani 1976) bzw. „symbolische Ethnizität“ (Gans 1979) wird nostalgisch im Rahmen traditioneller Feste oder tagespolitischer Ereignisse aktualisiert oder ist lediglich an die Zugehörigkeit zu einer bestimmten weltanschaulichen Gemeinde geknüpft, ohne dass diese die alltäglichen sozialen Beziehungen

durchdringen würde. Diese Form der Ethnizität erwächst zumeist aus „quasi-communities“ (Gans 1962), die aus transnationalen, „kosmopolitischen“, lokal ungebundenen Netzwerken von Angehörigen der Mittelschicht bestehen und ebenso schnell wieder abgelegt werden können, wie sie re-inszeniert worden ist. Die prekäre Identitätszumutung, mit der es der Interviewte zu tun hat, ist in einer ethnischen Ordnung situiert, in der „Afrika“ und „Guinea“ Kulturen repräsentieren, die zur Menschheitsgeschichte nichts beigetragen haben, sodass man nur schwerlich – wie im Interview deutlich zutage getreten ist – mit Stolz sagen kann: „Ich komme aus Afrika“. Darüber hinaus sind afrikanische Migranten in der sozio-ökonomischen Stratifizierung prekariert und moralisch lastet auf „dem Afrikaner“ ein ganzes Bündel an negativen Stereotypen und klassisch-rassistischen Bildern.

Wie auch immer der Interviewte seinen Bildungsprozess ethnischer Identität begreift, er ist eingelassen in kulturelle Formen des Ethnozentrismus und Rassismus. Es handelt sich hier faktisch nicht um ein *individuelles* „Versagen“ der „Identitätsarbeit“ oder um das bloß subjektive *Gefühl* eines Einzelnen, nicht anerkannt zu werden. Der Rassismus der ethnischen Ordnung ist ein *ontologisch subjektiver* Fakt, dessen Wirkksamkeit mit Objektivitätsanspruch rekonstruiert werden kann, also in diesem Sinne *epistemologisch objektiv* ist.

Wie verhält es sich nun aber mit der oben beschriebenen Situation, in der ein schwarzer (zusammen mit einem weißen) wissenschaftlicher Mitarbeiter als „Bursche“ bezeichnet wurde? Handelt es sich hier um Rassismus? M. E. gibt es Phänomene, über die wir keine eindeutigen Aussagen treffen können. Vielleicht hilft es hier, ein differenzierteres Vokabular zu entwickeln (vgl. Blum 2002). Wir können sagen, dass es ethisch unsensibel war, die Mitarbeiter als „Burschen“ zu bezeichnen angesichts des Rassismus, der sich in der ethnischen Ordnung der Gesellschaft verobjektiviert. Das gleiche gilt für viele Geschlechterfragen. Innerhalb der Geschlechterordnung könnte ein Abteilungsleiter seine Mitarbeiter als „seine Jungs“ bezeichnen. Darin kommt immer auch eine Kompetenzzuschreibung zum Ausdruck: „Wenn meine Jungs das anpacken, dann läuft das“. Es wäre aber sicherlich ethisch unsensibel, würde ein Abteilungsleiter seine Mitarbeiterinnen als „seine Mädchen“ bezeichnen. Wenn darin eine vergleichbare Kompetenzzuschreibung

gar nicht zum Ausdruck gebracht werden kann, sondern vielmehr die Assoziation an ein Firmenpatriarchat geweckt wird, in der die weiblichen Mitarbeiter dem Abteilungsleiter willfährig zu dienen haben, dann haben wir es objektiv mit Sexismus zu tun.

Als moralisch zurechnungsfähige Subjekte tragen wir die Verantwortung für unser Handeln und somit auch dafür, von dem objektiv rassistischen Charakter der ethnischen Ordnung oder von der objektiv sexistischen Geschlechterordnung einer Gesellschaft Kenntnis zu nehmen. Wir tragen damit auch die Verantwortung dafür, ob wir in unserem Handeln dazu beitragen wollen, diese Ordnungen zu affirmieren oder diese Ordnungen infrage zu stellen und somit auch dafür, mit welchen sozialen Realitäten Angehörige ethnischer Minoritäten – wie der junge Mann in dem hier interpretierten Interview – in ihren Identitätswürfen konfrontiert sind.

Literatur

- Alba, R. D. (1990): *Ethnic identity: The transformation of white America*, New Haven
- Bhaskar, R. (1989): *Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy*, London
- Blum, L. A. (2002): „I’m not a racist, but ...“: The moral quandary of race, Ithaca
- Brickell, C. (2006): The sociological construction of gender and sexuality, in: *Sociological Review*, Bd. 54, Nr. 1, 87–113
- Brubaker, R./Loveman, M./Stamatov, P. (2004): Ethnicity as cognition, in: *Theory and Society*, Bd. 33, Nr. 1, 31–64
- Butterwegge, C. (2002): *Rechtsextremismus*, Freiburg/Br.
- Diehm, I./Kuhn, M. (2006): *Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie*, in: Otto, H. U./Schrödter, M. (Hg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus - Neo-Assimilation - Transnationalität (Reihe: Neue Praxis. Sonderheft)*, Lahnstein, 140-151
- Deutsches Universalwörterbuch (1997): (3. völlig neu bearb. u. erw. Aufl.), Mannheim
- Eisenstadt, S. N. (2000): Multiple modernities, in: *Dædalus*, Bd. 129, Nr. 1, 1–29
- Erdheim, M. (1993): Das Eigene und das Fremde. Über ethnische Identität, in: Jansen, M. M./Prokop, U. (Hg.): *Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit*, Basel
- Esser, H. (2001): *Integration und ethnische Schichtung*, MZES Arbeitspapiere Nr. 40, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim [online: www.verwaltung.uni-mannheim.de/i3v/00068900/17434991.htm]
- Gans, H. J. (1962): *Urbanism and suburbanism as ways of life: A re-evaluation of definitions*, in: Gans, H. J. (Hg.) (1968): *People and plans: Essays on urban problems and solutions*, New York, 34–52
- Ders. (1979): *Symbolic ethnicity. The future of ethnic groups and cultures in America*, in: *Ethnic and Racial Studies*, Bd. 2, Nr. 1, 1–19
- Ganter, S. (2003): *Soziale Netzwerke und interethnische Distanz. Theoretische und empirische Analysen zum Verhältnis von Deutschen und Ausländern*, Wiesbaden
- Geertz, C. (1994): *Primordial loyalties and standing entities: Anthropological reflections on the politics of identity*, Public lectures Nr. 7 (13.12.1993), Collegium Budapest, Institute for Advanced Study, Budapest

Hacking, I. (1995): Multiple Persönlichkeit. Zur Geschichte der Seele in der Moderne (dt. 2001), München

Ders. (1999): The social construction of what? Cambridge

Hall, S. (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Rähzel, N. (Hg.) (2000): Theorien über Rassismus, Hamburg, 7–17

Hämmig, O. (2000): Zwischen zwei Kulturen: Spannungen, Konflikte und ihre Bewältigung bei der zweiten Ausländergeneration, Opladen

Harding, S. (1991): Das Geschlecht des Wissens. Frauen denken die Wissenschaft neu (dt. 1994), Frankfurt a. M.

Hirschauer, S. (1991): Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel, Frankfurt a. M.

Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a. M.

Ders. (2003): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser und Die Pointe der Anerkennung. Eine Entgegnung auf die Entgegnung, in: Fraser, N./Honneth, A. (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse, Frankfurt a. M., 129–224, 271–305

Knapp, G.-A. (2005): Intersectionality. Ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“, in: Feministische Studien, Bd. 23, Nr. 1, 68-81

Krebs, A. (2002): Arbeit und Liebe. Die philosophischen Grundlagen sozialer Gerechtigkeit, Frankfurt a. M.

Kristeva, J. (1988): Fremde sind wir uns selbst (dt. 1990), Frankfurt a. M.

Lutz, H. (2001): Differenz als Rechenaufgabe. Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender, in: Lutz, H./Wenning, N. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen, 215-230

Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster

Mecheril, P./Scherschel, K./Schrödter, M. (2003): ‚Ich möchte halt von dir wissen, wie es ist du zu sein‘. Die Wiederholung der alienierenden Zuschreibung durch qualitative Forschung, in: Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung, Frankfurt a. M., 93–110

Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Kraimer, K. (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt a. M., 58–156

Otto, H.-U./Schrödter, M. (Hg.) (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus - Neo-Assimilation – Transnationalität (Reihe: Neue Praxis. Sonderheft), Lahnstein

Poliakov, L. (1972): Der arische Mythos: Zu den Quellen von Rassismus und Nationalismus (dt. 1977), Wien

Popper, K. R. (1969): Die Logik der Sozialwissenschaften, in: Adorno, T. W./Albert, H./Dahrendorf, R. et al. (Hg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied [online: www.vordenker.de/ggphilosophy/popper_logik-sozialwiss.pdf]

Rorty, R. (1998): Wahrheit und Fortschritt (dt. 2000), Frankfurt a. M.

Schrader, A./Nikles, B. W./Griese, H. M. (1976): Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik, Kronberg

Schrödter, M. (2004): Die Einheit Interkultureller Jugendhilfe. Strukturbestimmung und Rekonstruktion, Dissertation, Universität Bielefeld, Bielefeld [online: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2004/592/>]

Searle, J. R. (1995): Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen (dt. 1997), Reinbek bei Hamburg

Ders. (1998): Geist, Sprache und Gesellschaft (dt. 2004), Frankfurt a. M.

Ders. (2006): Social ontology. Some basic principles, in: Anthropological Theory, Bd. 6, Nr. 1, 12-29

Steinbach, A. (2004): Soziale Distanz. Ethnische Grenzziehung und die Eingliederung von Zuwanderern in Deutschland, Wiesbaden

Yancey, W. L./Ericksen, E. P./Juliani, R. N. (1976): Emergent ethnicity. A review and reformulation, in: American Sociological Review, Bd. 41, Nr. 3, 391-403

Grada Kilomba

Plantation Memories¹

I often compare my method of working to that of a well-meaning freed woman in a Northern state who is attempting to delineate the horrors of Southern slavery but with next to no resources, other than some paper and a pen knife
and some people she'd like to kill.

Kara Walker²

There is a mask, from which I heard many times during my childhood. The many recountings and the detailed descriptions seemed to warn me that those were not simple facts of the past, but confidential memories buried in our psyche, ready to be told. Today, I want to retell them. I want to speak about that brutal *mask of speechlessness*.

This mask was a very concrete piece, a real instrument, which became a part of the European colonial project for more than three hundred years. It was composed of a bit, placed inside the mouth of the Black subject, clamped between the tongue and the jaw, and fixed behind the head with two strings: one surrounding the chin and the second surrounding the nose and the forehead. Formally, the mask was used by white masters to prevent enslaved Africans from eating sugar cane or cocoa beans while working on the plantations³, but its primary function was to implement a sense of speechlessness, inasmuch as the sealed mouth was, at the same time, a place of torture and a place of muteness.

The mask represents, in this sense, colonialism as a whole. It symbolizes the *white* sadistic politics of conquest and possession, and its brutal regimes of silencing the so called 'Other,' reminding us of how a plausible anxiety of speaking might also carve the Black imaginary. I intend to remember this mask as a symbol of speechlessness and of violence, and how *these* – speechlessness and violence – are

¹ This is a reloaded version of the article 'No Mask', in: Eggers et al. 2005, 80-88

² Armstrong 1997, 106

³ The mask was commonly used in every European slavery system, in São Tomé e Príncipe for instance was exercised by the Portuguese.

employed within the academia. In other words, I am concerned with two main questions: Who can speak? And what happens when we speak?

The Mouth

The mouth is a very special organ, it symbolizes speech and enunciation. Within colonialism it becomes the organ of oppression par excellence, it represents the organ whites want – and need – to control, and therefore, the organ which historically has been severely confined. In this particular scenario, the mouth is also a metaphor to possession. It is fantasized that the Black subject wants to possess something which belongs to the white master, the fruits. She or he wants to eat them, to devour them, dispossessing the master from its goods.

Although the plantation, and its fruits, do ‘morally’ belong to the colonized, the colonizer interprets it perversely, reading it as a sign of robbery. “*We are taking what is Theirs*” becomes then “*They are taking what is Ours*.” We are dealing here with a process of *denial*, for the master denies its project of colonization and asserts it onto the colonized. It is this moment of asserting onto the other, what the subject refuses to recognize in her-/himself, which characterizes this ego defence mechanism.⁴ In racism denial is used to maintain and to legitimate violent structures of racial exclusion.⁵ This is based upon processes in which split off⁶ parts of the psyche are projected outside,

⁴ Denial differs from Negation, while the first ego defence mechanism is about asserting onto the other, what the subject refuses to recognize in her-/himself; the second, negation, is the process in which a perception or thought is admitted to conscious in its negative form. In this case: “We are not taking what is Theirs,” or “There is no racism.” “We had no colonies” or on the other hand “I never experienced racism.” The point here is that none the less the idea that “We are taking what is Theirs” or that “There is racism,” “We had colonies” or “I do experience racism” must have occurred, before its negation. The negation protects the subject from the anxiety such information causes once it is admitted to conscious.

⁵ “They want to take what is Ours, therefore, their mouths have to be fastened and their bodies punished.” Or “They don’t respect Our culture, therefore, they should go back to their own countries”.

⁶ Denial is followed by two other ego defence mechanisms, splitting and projection, as a result the subject denies that she/he has such and such feelings/thoughts/perceptions/experiences but goes on to assert that someone else does.

creating the so called ‘Other’ as an antagonism of the ‘self.’ This splitting evokes the fact that the *white* subject is somehow divided within her-/himself, for she/he develops two psychical attitudes towards external reality: only one part of the ego – the ‘good,’ accepting and benevolent – is experienced as ‘self,’ the rest – the ‘bad,’ rejecting and malevolent – is projected onto the ‘Other’ and experienced as external⁷. The ‘Other’ becomes then the mental representation of what the *white* master fears to knowledge about her-/himself, in this case: the violent thief, the indolent and malicious robber.

Such dishonorable aspects whose intensity makes them too unpleasurable, shameful and as a source of anxiety and guilt, are projected outside so as to escape from them. In psychoanalytical terms, this allows positive feelings towards oneself to remain intact (the ‘good’ self), while the manifestations of the ‘bad’ self are projected onto the outside and seen as external ‘bad’ objects.

In the *white* conceptual world, the Black subject is identified as that ‘*bad*’ object, embodying the aspects the *white* society has repressed and made taboo: aggression and sexuality (Fanon 1968, Young 1996a). We come, therefore, to coincide with the threatening, the intimidating, the dangerous, the violent, the thrilling, the exciting and also the desirable – this allows whiteness to look at itself as morally ideal, decent, civilized and majestically generous, in complete control and free of the anxiety of its history causes.

The Wound⁸

Within this unfortunate dynamic the Black subject becomes not only the ‘Other’ – the difference against which the white ‘self’ is measured – but also Otherness – the personification of the repressed, forgotten, denied, desired and, therefore, feared aspects of the white ‘self.’ We become what the white subject does not want to be like. Toni Morrison (1992) uses this expression of ‘unlikeness,’ to describe whiteness as a relational identity, constructed by whites defining themselves as unlike racial ‘Others’; i. e., Blackness serves as the pri-

⁷ See Laplanche/Pontalis 1988; Young 1996a.

⁸ The term trauma derives from the Greek word wound, and it is in this sense that I use it here, wound as trauma.

mary form of Otherness by which whiteness is constructed. So, the 'Other' is not other per se, it becomes one through a process of absolute denial. And in this sense, Frantz Fanon writes: "What is often called the Black soul is a white man's artifact" (Fanon 1968, 110).

Reminding us that it is not the Black subject we are dealing with, but with *white* fantasies of what Blackness should be like. This was the preoccupation of Fanon, he was not worried about the *white* subject in colonialism, but rather about the fact that the Black subject can only exist in relation to her-/himself through the alienating presence of the *white* other (Hall 1995). "What else could it be for me," asks Fanon, "but an amputation, an excision, a hemorrhage that spattered my whole body with black blood?" (Fanon 1968, 112). He uses the language of *trauma*, indicating the painful bodily impact and loss characteristic of a traumatic collapse, for within racism one is surgically removed, violently separated of whatever identity one might really have. Such fragmentation or separation is defined as classic trauma, since it deprives one's link with the society, unconsciously thought of as *white*. "I felt knife blades open within me," "I could no longer laugh" (Fanon 1968, 112) he remarks. There is indeed nothing to laugh about, since one is being overdetermined from the outside by violent dirty fantasies one sees, but does not recognize as being oneself.

Fanon wants to remind us that the trauma of the Black subject lies, exactly, in this state of absolute Otherness in relation to the *white* subject. This infernal circle, as he says "(w)hen people like me, they tell me it is in spite of my color. When they dislike me, they point out that it is not because of my color. Either way, I am locked (...)" (Fanon 1968, 116). Locked within unreason. Fanon believes that Black people's trauma stem not from the family-based events, as classical psychoanalysis argues, but rather from the traumatizing contact with the violent unreason of the *white* world, that is, with the unreason of racism which despises us.

"I was hated, despised, detested (...) by an entire race. I was up against something unreasoned. The psychoanalysts say that nothing is more traumatizing for the young child than his encounters with what is rational. I would personally say that for a man whose weapon is reason there is nothing more neurotic than contact with unreason" (Fanon 1968, 118). And concludes: "I had rationalized the world and the world had rejected me on the basis of color prejudice. (...) It was up to the white man to be more irrational than I" (Fanon 1968, 123).

This *irrational* confusion of 'self' and 'Other,' reveals how whiteness is dependent on the exploitation of the 'Other' to define itself and how this dependency is experienced as traumatic by the Black subject. Whiteness is, then, revealed as a contradictory identity, "projecting itself onto series of imaginary dramas, narratives (and) scenarios" (1992, 202) as Claire Pajaczkowska and Lola Young describe. In such imaginary dramas, *whiteness* can assume itself not as the impersonator or as the actor of colonialism, but rather as its victim. The victim of a fantasmatic assault: "They are taking what is Ours and, therefore, their mouths have to be fastened and their bodies punished." This fantasy bore absolute no relation to reality, it is unreasoned, for it is the *white* subject who is violently assaulting, and the Black subject who is being assaulted and violently dispossessed, but such a 'reversed' fantasy secures colonial subjects in their place.

The Mask

Thus, the mask raises many questions: Why must the mouth of the Black subject be fastened? Why must she or he become mute, silent? What could the Black subject say, if her or his mouth were not sealed? And what would the white subject have to listen to? There is an apprehensive fear that if the colonial subject speaks, the colonizer will have to listen. She/he would be forced into an uncomfortable confrontation with 'Other' truths. Truths, which have been denied, repressed and kept quiet, as secrets. This phrase "quiet as it's kept" is an expression of the African diaspora people, which announces how someone is about to reveal what is presumed to be a secret – something which was kept quiet, like that 'dirty business

of racism.⁹ This fear of listening to what could possibly be revealed can be articulated with Sigmund Freud's notion of repression and unconscious (1961). The 'essence of repression', he writes 'lies simply in turning something away, and keeping it at distance, from the conscious' (quoted in Laplanche/Pontalis 1988, 392)¹⁰. It is that process by which unacceptable ideas – and here I would add unacceptable truths – are rendered unconscious, out of awareness due to the extreme anxiety, guilt or shame they cause. While buried in the unconscious, however, - as secrets - they remain latent and capable of being revealed at any moment. Repression is, in this sense, the defence by which the ego controls and exercises censorship towards what is instigated as an 'unacceptable' truth. In a similar way, the mask prevents the Black subject from revealing those truths, which the white master wants 'to turn away,' 'keep at distance' and 'quiet.' Otherwise, collective secrets of racist oppression and denied aspects of a very 'dirty' history would be revealed. In order to deny knowledge of its own 'dirt' or savagery and of itself as responsible, the colonizer silences the colonized maintaining the fantasy, that only its own discourse reveals the truth, while the discourse of the colonized is a dubious subjective interpretation of the reality, not imperative enough neither to be spoken out, nor to be listened to. So to say, the mask protects the white subject from listening to 'Other' truths and from acknowledging 'Other' knowledges.

But, the mouth symbolizes not only speech and enunciation, but also possibility – the possibility of saying 'yes' or 'no.' An unfastened mouth can say one or the other, it can verbalize. Yet, the mask controls this possibility. Here, the Black subject can neither say 'yes' nor 'no,' it becomes impossible. This impossibility illustrates how speaking and silencing emerge as an analogous project. The act of speaking, argues Gayatri C. Spivak (1995) is like a negotiation between

those who speak and those who listen, that is, between the speaking subjects and their listeners. Listening is, in this sense, the act of authorization towards the speaker. That means, one can (only) speak, when one's voice is listened (Castro Varela/Dhawan 2003). Within this dialect, speaking becomes only authoritative when those who speak, are listened. At the same time, those who are listened, are those who 'belong.' And those who are not listened, become those who 'do not belong.' The mask recreates this project of silencing, it controls the possibility that the colonized might be listened and consequently might belong.

The Violence

So, who can speak at this center, which we inhabit today as academics? At present this question has to be posed, because the center, which I here refer to as the academic center, is not a neutral location. This is a *white* space where historically Black people have been denied the privilege to speak. It is a space where we have been voiceless and where theoretical discourses have formally constructed us as the inferior 'Other' - placing Africans in complete subordination to the so called *white* 'master race.' Such discourses, particularly within the discipline of psychology¹¹, have described the Black subject 'in ways that have stereotyped and derogated (B)lack people, and so upheld *white* supremacist regimes' (Mama 1995, 1). This academic center has, therefore, a very problematic relationship with Blackness. Here, we have been researched, dismembered, described, explained, classified, displayed, exhibited, desired and killed. And in this sense, the academia is neither a neutral space nor simply a space of knowledge and wisdom, of science and scholarship, but also a space of violence. V- i- o- l- e- n- c- e and S- p- e- e- c- h- l- e- s- s- n- e- s- s.

Within this center we have been made objects, but rarely been the subjects. This position of objecthood which we commonly occupy, that place of 'Otherness,' does not indicate a lack of resistance or of interest, as it is common to believe, but rather a lack of access

⁹ Toni Morrison uses the phrase "quiet as it's kept" to describe her artistic work. Her novels, she argues, bring to light secrets of what has been called the "dirty business" of racism (quoted in Bouson 2000).

¹⁰ In his early writings, the unconscious is sometimes called the repressed. Later, Freud recognizes "that the Ucs (unconscious) does not coincide with the repressed; it is still true that all that is repressed is Ucs., but not all that is Ucs. is repressed." (1961, 18).

¹¹ During slavery, for instance, a row of new mental diseases were developed by western psychiatry and psychology to describe any attempt by enslaved Africans to fight against the system. Resistance, for instance, was officially diagnosed as drapetomania, a mental disease based on an ailment of the brain (Mama 1995).

to representation by Blacks themselves. It is not that we have not been speaking, but rather that *white* others have been speaking in our name, who ironically have become the 'experts' of ourselves. This process encounters the colonial claim that the 'Other' identifies unconditionally with the master, who can utterly speak in the name of all – universal discourses –, because 'secretly' it is proclaimed that she/he is less human than the *white* subject and, therefore, less capable of speaking in her/his own name.

Moreover, when spoken our discourses have been systematically disqualified as valid scientific knowledge by the so called Eurocentric structures of knowledge validation (Collins 2000). These structures, which define what valid and true scholarship is, are controlled by *white* subjects (both female and male), and as long as Black people and people of color (both female and male) are denied positions of authority within the academic rooms, such concept prevails intact – it remains an exclusive and unquestionable 'property' of *whiteness*.

In this sense, science is not a simple apolitical study of truth but rather the reproduction of racial power structures, which restage the colonial fantasy that only the *white* subject can speak.

Since long that Black people have been producing independent and specialized knowledge but, as Patricia Hill Collins (2000) argues, when groups are unequal in power, they are, as well, unequal in their access to the resources which are necessary to implement their own voices. And because we lack control over the system, the articulation of our own perspective outside the group becomes extremely difficult, if not unrealizable. This emphasis is a reminder that because of racism, Black people experience a different reality than *white* people and, therefore, we also observe, question, interpret and evaluate this reality differently. The themes, the questions, the paradigms and the methodologies might then differ from those used by the dominant group. But, it is exactly this 'differ-ence' which is distorted from what counts as valid knowledge. Any scholarship which does not convey this Eurocentric knowledge validation has been continuously rejected, on the ground that it does not constitute credible science (Collins 2000, Nkweto Simmonds 1997). So, what we encounter in the academic rooms is not an objective scientific truth but the result of

racial unequal power relations, which define what can be true, who can say the truth and in whom to believe once the 'truth' is said.

Every semester, on the very first day of my seminar I always play a quiz with my students. We first count how many people are in the room, in order to know comparatively how many will be able to answer the questions. I start, then, with very simple and general questions such as: "What was the Berlin Conference of 1884-85?", "Which African countries were colonized by Germany?", "How many years took German colonization over the continent of Africa?" and conclude with more specific ones such as "Who was May Ayim?", "Who wrote *Black Skin, White Masks*?", "Who was Queen Nzinga?"¹² Not surprisingly, most of the *white* students are unable to answer the questions, while the Black students usually answer successfully to each one of them. Suddenly, they visualize how the concept of scholarship is intrinsically linked with racial authority. Unexpectedly, those who usually are silent in the academic rooms start speaking, while those who usually speak become silent. Those whose knowledge has been hidden, become seen; while those whose knowledge has been over-represented, become abruptly speechless. Speechless, not because they are incarcerated in the mask, but rather because they do not possess *that* knowledge. The game initiates then an important discussion and creates new questions: Who knows what? And who does not know it? And how come one does not know? How is this lack related to power, racism and privilege? What do we want to know? And what do we want to keep quiet, out of awareness? Moreover, what are we taught at the university? Who is teaching? And who is not? From which perspective are we taught? Representing whose political interests? And how come those who are not represented still find those 'Other' knowledges? How much strength, engagement and determination does one need to search for them? And how much courage does one need to speak them out and still inhabit the center? How much risk is involved in it? But, also how much empowerment and transformation?

¹²For instance, the result in one the seminars attended by 55 students studying political sciences was, seven correct answers for the first question, eleven for the second, six for the third, seven for the fourth, six for the fifth and two for the sixth.

Epistemology as the Greek words say *episteme* = knowledge and *logos* = science, is the science of the acquisition of knowledge - it reflects the specific political interests of a *white* colonial patriarchy (Collins 2000, Nkweto Simmonds 1997), by determining which questions merit to be questioned (themes); how to analyze and explain a phenomenon (paradigms), and how to conduct a research to produce knowledge (methods). Within such masterful constellation *white* discourses are invariably secured at the center, while the discourses of Black scholars remain commonly at the margins, outside the academic agendas, as deviating speeches.

When they speak it is scientific, when we speak it is unscientific;

universal / specific;

objective / subjective;

neutral / personal;

rational / emotional;

impartial / partial;

they have facts, we have opinions;

they have knowledge, we have experiences.

These are not simple semantic categorizations, they own a dimension of power which maintain hierarchical positions and uphold *white* supremacy. Indeed, we are not dealing here with a 'peaceful coexistence' of words, as Jacques Derrida emphasizes, "but rather with a violent hierarchy" (1981, 41), which defines *who can speak*.

The Opposition

As a scholar, I am commonly told by *white* colleagues, that my work is very interesting, but not really scientific. A remark which illustrates this *violent hierarchy* in which Black scholars reside: "You have a very *subjective* perspective"; "You are very *personal*"; "I find it too *emotional*"; "This seems to be very *specific*"; "That's your *opinion!*"; "Are these *objective facts?*"; or "You do *over-interpret*, you must think that you are the queen of interpretation!" as I was once regrettably told. Such comments, reveal the endless control over the Black subject's voice and the longing to govern and to command how we approach and interpret the so called 'dirty' reality of racism. The comments function as a mask which urgently have to

keep quiet, what is about to become revealed - those uncomfortable truths.

The remarks assure the *white* subject of its sense of power and of its own authority over a group labeled as 'less knowledgeable.' The last comment, in particular, has two powerful moments. The first moment is a form of warning which describes my standpoint as a distortion of the truth, expressed here through the word 'over.' The female colleague was warning me that I am reading over, beyond the norms of monolithic epistemology and, therefore, I am producing invalid knowledge. It seems to me that this idea of over-interpretation addresses the thought that, the oppressed is seeing 'something' which is not to be seen, or is about to say 'something' which is not to be said. Curiously, in feminist discourses as well, men try to irrationalize the thinking of women, as if such feminist interpretations were nothing but a fabrication of the reality, an illusion, maybe even a female hallucination. Within this constellation it is the *white* woman who irrationalizes my own thinking, and by doing so she defines to *the* Black woman what 'real' scholarship is and how it should be expressed. This reveals the complexity between 'race,' gender and power. And how problematic the concept of women as a unitary gendered oppressed group – a sisterhood – in a patriarchal society is, because it neglects the power *white* women have within racist patriarchal structures, it does not explain the powerlessness Black men have within them, and above all it renders Black women, who are neither *white* nor male, to invisibility.

In the second moment, she speaks then of hierarchical places, of a queen she fantasizes I want to be, but who I cannot become. The queen is a metaphor for power. A metaphor, also to the idea that certain bodies belong to certain places: a queen or a king do naturally belong to the palace (of knowledge), but not the plebeians, those can never achieve the position of royalty, they are sealed in their subordinate bodies. The metaphor embodies thus the relationship between body, its social construction and the inadequacy of dominant scholarship to relate to marginal experiences. The comment is a fruitful combination of power and control which succeeds in silencing oppressed voices. Fruitful indeed, for I remember I stopped writing for more

than a month. I became temporarily voiceless. I had a *white out*, waiting for a *Black in*.

No Mask

Speaking about these positions of marginality and exclusion evokes, of course, pain. They are reminders of the places we can hardly enter. The places we never 'arrive' or 'can't stay' (hooks 1990, 148). They announce how we are kept in peripheral spaces, as intrusive 'Others.' Such pain, which sometimes feels like anger sometimes like challenge, must be spoken and theorized, it must have a place within discourse, because we are not dealing here with 'private information'. Such apparently 'private information' is not private at all. These are not personal stories or intimate complaints, but rather accounts of racism - systems of knowledge - which mirror the historical, political and social realities of 'race relations' within the academic spaces. They are realities which restage that colonial trauma of always being placed as 'Other' in relation to the *white* subject. Such realities of racism indicate a sense of immediacy, characteristic of trauma, as if the present was still the past. One is continually placed within a scenario of the past - colonialism -, which repeats itself timelessness in the present. This immediacy of colonialism in one's own life, which is restaged by everyday racism, reinforces the brutal pain of the original trauma of slavery.

So, if this text seems to be preoccupied on narrating memory, pain and affection as part of the discourse, then it is worth to remember that all discourses are placed and that it is impossible for a Black scholar to write disembodied of such pain or passion, as 'disembodied theorists,' for we are transgressing boundaries of violence. We are moving between oppressive boundaries, between the margin and the center. And in this sense, we are challenging and transforming the idea of who can speak and how to speak.

(This is in Remembrance of Our Ancestors)

Literature

- Armstrong, E. (1997): Kara Walker Interviewed by E. Armstrong, in: No Place (Like Home), ed. Elizabeth Armstrong at al., exhibition catalogue, Minneapolis
- Bouson, J. B. (2000): Quiet as it's kept. Shame, Trauma, and Race in the Novels of Toni Morrison, New York
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik, in: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster, 270-290
- Collins, Patricia Hill (2000): Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment, New York
- Derrida, Jacques (1981): Positions, Chicago
- Eggers, M./Kilomba, G./Piesche, P./Arndt, S. (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster
- Fanon, Frantz (1968): Black Skin, White Masks, London
- Freud, Sigmund (1961): The Ego and the Id and Other Works (1923-1925), Vol. XIX, London
- Hall, Stuart (1995): The After-life of Frantz Fanon: Why Fanon? Why Now? Why Black Skin, White Masks? In: Read, Alan (Hg.): The Fact of Blackness. Frantz Fanon and Visual Representation, London
- hooks, bell (1990): Yearning. Race, Gender and Cultural Politics, Boston
- Laplanche, Jean/Pontalis, Jean-Bertrand (1988): The Language of Psychoanalysis, London
- Mama, Amina (1995): Beyond the Masks. Race, Gender and Subjectivity, London
- Morrison, Toni (1992): Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination, Massachusetts
- Nkweto Simmonds, Felly (1997): My Body, myself: How does a Black woman do sociology? In: Safia Mirza, Heidi (Hg.): Black British Feminism. A Reader, London
- Pajaczkowska, Claire & Young, Lola (1992): Racism, Representation, Psychoanalysis, in: Donald, James/Rattansi, Ali: 'Race', Culture and Difference, London

Spivak, Gayatri Chakravorty (1995): Can The Subaltern Speak? In: Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen (Hg.): The post-colonial studies reader, London

Young, Lola (1996a): Fear of the Dark. 'Race', Gender and Sexuality in the Cinema, London

Young, Lola (1996b): Mission Persons: Fantasising Black Women in Black Skin, White Masks, in: Read, Alan (Hg.): The Fact of Blackness. Frantz Fanon Visual Representation, London

Krassimir Stojanov

Artikulation „enkultrierter“ Wirklichkeitsdeutungsmuster als Bildungsprozess

Das Verhältnis zwischen Bildung und kultureller Zugehörigkeit scheint auf den ersten Blick widersprüchlich. „Bildung“ bedeutet vor allem die Entfaltung der Einzigartigkeit des Einzelnen. Im Kern des Bildungsbegriffs steht das Prinzip der Subjektautonomie und der Selbstreflexivität. Dahingegen visiert der Begriff der kulturellen Zugehörigkeit vor allem nicht gewählte Mitgliedschaften in sozialen Gruppen an. Die Letzteren definieren sich gerade nicht durch die Einzigartigkeit und die Autonomie der Mitglieder, sondern durch kollektive Merkmale, die sich – selbst dann, wenn sie die quasi-natürliche Form des Geschlechts oder der Rasse einnehmen – durch präreflexive gruppeninterne Narrationen und durch externe kollektive Zuschreibungen konstituieren.

Auf der anderen Seite sind jedoch die Entstehung und die Entwicklung individueller Autonomie nicht als Konstitution eines atomistischen und autarken Subjekts zu verstehen. Vielmehr vollziehen sich diese Entstehung und Entwicklung im Netz der soziokulturellen Verflechtungen des Einzelnen, die ihm zum großen Teil vorgegeben sind und ihm nicht zur Verfügung stehen. Der präreflexiv-narrative Charakter dieser Verflechtungen kommt in die Kategorie des Wirklichkeitsdeutungsmusters zum Tragen, die insbesondere in der Anthropologie als Bezeichnung für ein kollektives und durch Narrationen tradiertes System von symbolisch existierenden Selbstverständlichkeiten fungiert, die nur von den Angehörigen einer partikularen Kultur intuitiv geteilt werden (vgl. Nieke 2000, 55ff). In diesem Sinne ist die Grundstruktur des Wirklichkeitsdeutungsmusters derjenigen von Bildungsprozessen geradezu diametral entgegengesetzt. Bildungsprozesse zeichnen sich nämlich gerade durch das Reflexivwerden der Selbst- und der Weltbezüge des Einzelnen als Grundlage für seine Individualisierung aus (vgl. Marotzki 1990, 41ff).

Im Folgenden erläutere ich zunächst das so angedeutete paradoxe Verhältnis zwischen „enkulturierten“ Wirklichkeitsdeutungsmustern und Bildung, zwischen kultureller Zugehörigkeit und Subjektautonomie auch in einigen seiner pädagogischen Konsequenzen. Hierbei stelle ich die These auf, dass die Paradoxität dieses Verhältnisses dann produktiv und zwar als Nährboden für individuelle Bildungsprozesse wird, wenn kulturelle Zugehörigkeiten durch die Subjekte innovativ und transformierend aus dem Standpunkt der Allgemeinheit artikuliert werden. Schließlich benenne ich einige Grundmerkmale der sozialen – einschließlich der (schul-)pädagogisch vorstrukturierten – Interaktionsstrukturen, die eine solche transformierende Artikulation ermöglichen.

Zur Paradoxie von kultureller Zugehörigkeit und Subjektautonomie

Pädagogische Denkweisen tendieren oft zu Harmonisierungen, d. h. zur Unterschlagung von Widersprüchen und Paradoxien. So werden die Spannungen zwischen den Prinzipien der kulturellen Zugehörigkeit und der Subjektautonomie nur selten thematisiert. Vielmehr werden diese Spannungen umgangen, und zwar auf den folgenden vier verschiedenen Wegen:

Erstens wird eine übergreifende und homogene, letztlich alle distinktive kulturelle Zugehörigkeiten aufhebende nationale Kultur postuliert, deren Aneignung als Ermöglichungsbasis für Inklusion und Selbstverwirklichung aller sich in einem Staatsgebiet aufhaltenden Individuen verstanden wird. Wir können diese Denkfigur als „Assimilationismus“ bezeichnen. Sie ist charakteristisch nicht nur für die „Ausländerpädagogik“, welche allgemein als überwundene Vorphase der heutigen Interkulturellen Erziehungswissenschaft gilt, sondern auch für jene neueren Entwicklungen in den pädagogischen und in den bildungspolitischen „post-PISA“ Diskursen, bei denen die im Durchschnitt schlechteren Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund fast ausschließlich auf ihre vermeintlichen Defizite bei der Beherrschung der Deutschen Sprache zurückgeführt werden, hinter denen oft eine kulturell „abweichende“ Familiensozialisation vermutet wird.

Zweitens wird „Bildung“ als ein Vorgang der Transzendierung aller kulturellen Grenzen und Zugehörigkeiten bestimmt. Diese in ihrem Wesen *kosmopolitische* Position, die vor allem im Rahmen der transzendental-skeptischen Pädagogik Wolfgang Fischers und Jörg Ruhloffs entwickelt wurde (vgl. etwa Ruhloff 1982), bringt in der Tat den universalistischen Gehalt des neuhumanistischen Bildungsbegriffs hervor, wonach Bildung in ihrem Wesen als Überschreitung der partikularen Grenzen des Einzelnen im Zuge seiner *Welt-Erschließung* verstanden wird (vgl. Humboldt 1980, 235f.). Diese Position berücksichtigt jedoch nicht die konkrete Beschaffenheit der partikularen soziokulturellen Kontexte, in denen sich die bildungstiftende Fähigkeit zur Umwelttranszendierung entwickelt.

Damit verbunden (aber nicht identisch) ist die *dritte* Entparadoxierungsstrategie, bei der kulturelle Zugehörigkeiten ausschließlich als Konstrukte externer und ausschließender Zuschreibungen abgetan werden. Diese Strategie eines *kulturellen Dekonstruktivismus*, für die vor allem die Schriften von Armin Nassehi und Frank-Olaf Radtke Pate stehen, hat zwar den kaum zu überschätzenden Verdienst, die Betrachtung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch die „Brille der kulturellen Zugehörigkeit“ als eine Form sozialer Exklusion auszuweisen (vgl. Nassehi 1997, Gomolla/Radtke 2002, Diehm/Radtke 1999). Sie berücksichtigt aber nicht, dass kulturelle Zugehörigkeiten auch aus der Binnenperspektive der Betroffenen meistens eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit haben. Schließlich gründet sich die *vierte* Strategie auf der Annahme, dass Unterstützung von kulturellen kollektiven Identitäten von Minderheiten von sich aus und quasi-automatisch eine emanzipative Wirkung auf ihre Mitglieder ausübt. Diese These ist charakteristisch vor allem für den überwiegend nordamerikanischen Ansatz der Identitätspolitik. So behauptet z. B. Will Kymlicka, dass die Herausbildung von Individualität nur auf der Basis einer stabilen „cultural structure“ geschehen kann (vgl. Kymlicka 1991, 165). Nach Kymlicka versehen erst kulturelle Narrative, die wir von unserer Kindheit an vermittelt bekommen, bestimmte Optionen der Lebensführung mit Bedeutsamkeit für uns, und erst die frühere Identifikation mit in solchen Narrativen enthaltenen Rollenmodellen ermöglicht es dem Einzelnen, über solche Optionen

sinnhaft nachzudenken und sich dadurch ein individuelles Lebensprojekt zu modellieren (vgl. ebd., 165f.). Daher sei die Aufrechterhaltung solcher Strukturen eine Grundvoraussetzung der individuellen Selbstverwirklichung.

Wenn wir davon ausgehen, dass Bildungsprozesse gar nicht adäquat thematisiert werden können, wenn wir nicht beides vor Augen behalten: Entwicklung von Subjektivität und Reproduktion partikular-tradierter kultureller Horizonte und kultureller Räume, da beide Momente zum Kern des Bildungsbegriffs gehören (vgl. etwa Klafki 1994, 19ff), dann scheint der zuletzt erwähnte Ansatz der Identitätspolitik noch am ehesten mit einer genuinen bildungstheoretischen Perspektive auf multikulturelle Bedingungen und Kontexte von Sozialisation und (schul-)pädagogischem Handeln vereinbar zu sein. Allerdings übersieht dieser Ansatz nur allzu oft, dass die Aufrechterhaltung tradierter kultureller Horizonte und kultureller Räume in einem tendenziell konflikthafteren Verhältnis zum Prinzip der Subjektautonomie steht. Dies zeigt sich insbesondere unter Bedingungen soziokultureller Pluralität, wie es etwa der viel diskutierte Testfall um die Eltern der Old Order Amish Community in den USA belegt. Diese Eltern betrachten das schulische Einüben in weltanschauliche Pluralität als Bedrohung für den Fortbestand ihrer kulturellen kollektiven Identität. Genau um die Entwicklung des Potentials zu freien Wahlentscheidungen und letztlich zu individueller Autonomie bei ihren Kindern nicht zuzulassen, möchten sie diese schon nach der achten Klasse von der Schule abmelden.¹

¹ Die Gemeinschaft der Old Order Amish führt aus religiösen Überzeugungen einen separatistischen, sich der modernen Zivilisation entziehenden und zugleich friedlichen Lebensstil, der auf Einfachheit und weltanschaulicher Eindeutigkeit ausgerichtet ist. Die Amish verzichten weitgehend auf staatsbürgerliche Rechte wie Wahlrecht, soziale Unterstützung durch den Staat, gewerbliche Arbeit außerhalb der Gemeinschaft. Sie existieren als eine Art „mini-nation“, die nicht versucht zu expandieren, d. h. neue Mitglieder zu gewinnen, oder für die eigenen Überzeugungen öffentlich zu werben (vgl. Gutmann 1995, 568f.).

Die Eltern von der Old Order Amish Community wollten ihre Kinder nach der achten Klasse von der Schule abmelden, was gegen die gesetzliche Schulpflicht im Bundesstaat Wisconsin verstößt. Sie argumentierten vor dem Supreme Court, dass insbesondere das Curriculum der staatsbürgerlichen Erziehung (civic education) in den oberen Klassen der Sekundarstufe, das auf der Konfrontierung der Schüler mit unterschiedlichen ethischen Ansichten und auf einem reflexiven Um-

In diesem Beispiel zeigt sich in einer sehr überspitzten Form der zum Beginn des Beitrags schon erwähnte Gegensatz zwischen dem narrativ-präreflexiven, nicht beliebig verfügbaren Charakter kollektiver kultureller Horizonte und Überlieferungen auf der einen Seite und dem Prinzip der Subjektautonomie auf der anderen Seite. Dieses Prinzip zeichnet sich nämlich dadurch aus, dass die jeweils ansozialisierten bzw. „enkulturierten“ Welt- und die Selbstbezüge des Einzelnen reflexiv werden, und dass er die jeweiligen Grenzen seiner primären sozialisationen Kontexte überschreiten kann. Dieser Gegensatz bekommt allerdings dann die Züge einer Paradoxie, wenn wir bedenken, dass die Entwicklung der erwähnten Reflexions- und Überschreitungsfähigkeit zunächst einmal die Formung eines Kern-Selbst voraussetzt, und dass sich diese Formung wiederum in den ursprünglich präreflexiven und in partikularen Kontexten situierten Interaktionen des Individuums mit seinen Bezugspersonen vollzieht. Demnach erscheinen präreflexive, dem Einzelnen vorgegebene soziokulturelle Bindungen geradezu als eine Ermöglichungsbedingung der Entwicklung von Subjektautonomie.

Artikulation kultureller Zugehörigkeiten als bildungstiftende Praxis

Nun sind Paradoxien nicht unbedingt etwas Negatives. Sie werden vielmehr dann zu einer zentralen Triebkraft von Bildungsprozessen, wenn die entgegengesetzten Pole nicht zu einem statischen, antagonistischen Widerspruch erstarren, sondern ineinander greifen und sich dadurch im Verhältnis zueinander ständig verändern, ohne dass ihre gegenseitige Differenz dabei aufgehoben wird. Nach Martin Hart-

gang mit weltanschaulichen Perspektiven setzt, die Grundsäulen der eigenen Gemeinschaft untergrabe und den eigenen Kindern verunmöglichen würde, den Fortbestand dieser Gemeinschaft zu sichern (vgl. ebd., 568, auch Macedo 1995, 472); daher die Schlussfolgerung, dass sich die Verpflichtung zum weiteren Schulbesuch dieser Kinder gegen das Recht der freien Ausübung der eigenen Religion richte. Mit diesem Argument hatten sie einen juristischen Sieg errungen: Die Mehrheit des Obersten Gerichtshofs hat entschieden, dass die freie Ausübung der eigenen religiösen Überzeugungen Vorrang habe – es sei denn, sie kollidiere mit dringlichen staatlichen Interessen, was in diesem Fall durch den Bundesstaat Wisconsin nicht nachgewiesen sei (vgl. Galston 1995, 516).

mann zeichnet sich eine Paradoxie gerade dadurch aus, dass bei ihr ein Ineinander von gegenläufigen Momenten gegeben ist (vgl. Hartmann 2002, 234), wobei diese Momente durch ein und denselben Prozess zustande gekommen sind und sich nicht als zwei voneinander getrennte Instanzen, als „A und non A“ aufspalten lassen (vgl. ebd., 237). Das Spannungsverhältnis zwischen gegenläufigen und zugleich ineinander greifenden Momenten ist als nicht auflösbar und als Quelle einer ständigen Erneuerung und Entwicklung dieser Momente zu verstehen. So etwa müssen wir immer, wenn wir von subjekt-autonem Handeln sprechen, zugleich die partikularen soziokulturellen Bindungen des Einzelnen vor Augen behalten, die einerseits dieses Handeln ermöglichen, andererseits aber seiner Logik widersprechen, wobei sich in der Entfaltung dieses Widerspruchs sowohl die Gestalt der individuellen Autonomie, als auch diejenige der partikularen Bindungen und Abhängigkeiten des Einzelnen ändern. Das Autonomieprinzip kann nicht mehr als eine formale Fähigkeit der Abstraktion von alltäglichen sozialen Erfahrungen definiert werden, und soziale Bindungen können nicht mehr primär als Autonomieeinschränkungen auftreten. Vielmehr müssen sie so beschaffen werden, dass sie ihr eigenes Reflexivwerden und gewissermaßen ihre eigene Selbstaufhebung durch die Akteure ermöglichen. Nur so kann das Auseinanderdriften der Paradoxiemomente zu Polen eines antagonistischen Widerspruchs vermieden werden.

Im nächsten Abschnitt versuche ich, einige zentrale Merkmale von autonomiestiftenden soziokulturellen Bildungen zu umreißen. Zunächst möchte ich aber die paradoxe Figur von gegenläufigen und zugleich ineinander greifenden Momenten in Bezug auf das Verhältnis zwischen individueller Autonomie und kollektiven kulturellen Identitäten ein Stück weit unter Bezugnahme einiger Erkundungen aus den Bereichen der Cultural Studies und der sprachanalytischen Philosophie konkretisieren.

Ein solches paradoxes und zugleich entwicklungsstiftendes Verhältnis kommt in dem Begriff der Artikulation von ursprünglich präreflexiven kulturellen Zugehörigkeiten und kulturellen Horizonten der Wirklichkeits- und der Selbstwahrnehmung zutage, so wie er etwa von Stuart Hall dargelegt wird. Nach Hall weist „Artikulation“ eine doppelte

Bedeutung auf, nämlich einerseits als „etwas zum Ausdruck bringen“ und andererseits als die Herstellung einer Verbindung zwischen diesem „etwas“ und einer ihm zunächst „fremden“ Entität (vgl. Hall 2000, 65f.). Vielleicht etwas genauer formuliert, können wir von Artikulation dann sprechen, wenn das zu artikulierende Phänomen für die (irreduzibel) Anderen dargestellt wird, was nur dann gelingen dürfte, wenn das artikulierende Subjekt die („kulturell-differierenden“) Perspektiven der Anderen zum Phänomen einnimmt. Deshalb ist der Akt der Artikulation von persönlichen Anliegen und Sinnsetzungen zugleich ein Akt der Überschreitung der partikularen kulturellen Kontexte, in denen diese Anliegen und Sinnsetzungen ursprünglich ansozialisiert wurden. In diesem Akt entstehen ein individualisierender Selbst-Bezug wie auch ein Welt-Horizont, bei dem ansozialisierte Umwelt-Grenzen transzendiert werden.

Dies gilt in einem besonderen Maß für die bildungstheoretisch und pädagogisch hochrelevante Variante der propositionalen Artikulation, bei der die angesprochenen persönlichen Anliegen und Sinnsetzungen so transformierend und argumentativ artikuliert werden, dass sie mit kritisierbaren Ansprüchen auf universelle Gültigkeit versehen werden, welche sich tendenziell an alle vernünftigen Wesen richten. Die Praxis der propositionalen Artikulation steht im Mittelpunkt von Robert Brandoms profunder Theorie der expressiven Vernunft, die einen tiefgehenden und sehr differenzierten Einblick in die sozialen Bedingungen der kognitiven Entwicklung des Einzelnen bietet. Brandoms Rekonstruktion dieser Bedingungen entfaltet sich entlang der Konzeptionierung seines Begriffs von „discursive commitment“, dessen Bedeutungsgehalt sich in groben Zügen wie folgt wiedergeben lässt (vgl. im Folgenden Brandom 1994, 159-172, 183, 188, 496-497): Behauptungen der Akteure, die objektive Gültigkeit beanspruchen, genauer: die Objektivität konstituieren, werden durch die Übertragung von propositionalen Gehalten auf Vorstellungen und Expressionen hervorgebracht. Diese Übertragung geschieht wiederum durch die Transformation dieser Vorstellungen und Expressionen zu diskursiven Festlegungen, wobei sie inferential artikuliert werden, d. h. mit der Eigenschaft ausgestattet werden, als Schlussfolgerungen von früheren und als Prämissen für zukünftige Festlegungen zu fungieren. Dabei er-

streckt sich diese inferentiale Artikulation innerhalb einer diskursiven Gemeinschaft, die immer interperspektivisch strukturiert ist, d. h. die sich durch eine nicht aufhebbare Differenz zwischen den Perspektiven des Sprechers und des Hörers, zwischen Ich und Du auszeichnet. Daraus folgt, dass die Berechtigung für jede solche Festlegung auch aus den Perspektiven der Anderen und letztlich aus der Perspektive des generalisierten Anderen begründet werden muss, sowie dass jede Festlegung als ein Zug in einem sozialen Spiel verstanden werden soll, nämlich im Spiel des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens („giving and asking for reasons“). Da jede Festlegung Anwendung von Normen ist, besteht das Ziel dieses Spiels in der Erhöhung der deontischen Summe sowohl des Sprechers wie auch der gesamten diskursiven Gemeinschaft – ein Ziel, das Brandom mit dem Begriff „deontic scorekeeping“ bezeichnet. Die Teilnahme an diesem Spiel setzt die Praxis der Perspektivenübernahme voraus, genauer: das „Pendeln“ zwischen der eigenen Perspektive zum thematisierten Sachverhalt und derjenigen des Auditoriums, die m. E. auch als die Perspektive des generalisierten Anderen bezeichnet werden kann (vgl. ebd., 590).

Die Pointe dieser knappen interpretativen Ausführungen zu Brandoms Konzept ist, dass da bei jedem menschlichen – und das heißt für Brandom: bei jedem sprachkompetenten – Individuum das Potential gegeben ist, Normen der sprachlichen Kommunikation anzuwenden und dadurch Sinn im Rahmen dieser Kommunikation zu generieren, es auch die Fähigkeit zur angesprochenen propositionalen Artikulation und zur dazu gehörigen Perspektivenübernahme besitzen muss. Mit anderen Worten ist jedes menschliche Wesen potentiell dazu fähig, das Spiel des „giving and asking for reasons“ zu spielen und dadurch die „deontische Summe“ der entsprechenden diskursiven Gemeinschaft zu verändern, indem es die Grenzen seiner ursprünglich „ansozialisierten“ Perspektive zur Wirklichkeit und zum Selbst überschreitet, bzw. diese Perspektive dezentriert, um seine Vorstellungen und Ideale, die sich ursprünglich im Rahmen dieser Perspektive konstituiert haben, aus dem Standpunkt der Allgemeinheit transformierend zu artikulieren.

Die Aberkennung der Fähigkeit zur propositionalen Artikulation ist gleichbedeutend mit dem Ausschluss aus dem Spiel des „giving and asking for reasons“ und aus der Praxis der „deontic scorekeeping“, die

konstitutiv für das diskursive Feld einer Gesellschaft bzw. für die Dynamik ihres übergreifenden Werthorizonts ist. Die soziale Missachtung, die durch die angesprochene Aberkennung zustande kommt, ist mit anderen Worten letztlich eine Verweigerung des Zugangs zu dieser Dynamik.

Mit dieser Feststellung sind wir bei der Frage nach den sozial-interaktiven Voraussetzungen der bildungsstiftenden Praxis der propositionalen Artikulation angelangt.

Interaktive Voraussetzungen der Artikulation: kulturell-biographische Anerkennung

Der so skizzierte bildungsstiftende Vorgang propositional-transformierender Artikulation ist evidenterweise ein kommunikatives Geschehen, dessen Erfolg demnach entscheidend von den Reaktionen der Interaktionspartner des sich bildenden Subjekts abhängt. Wie schon erwähnt, muss dieses Subjekt als gleichberechtigter Partner bei dem Spiel der expressiven Vernunft des „Gründe-Gebens“ und „Nach-Gründen-Verlangens“ anerkannt werden. Diese Anerkennung enthält im Wesentlichen zwei Dimensionen: Erstens die Wahrnehmung und das Ernstnehmen der präreflexiv „enkulturierten“ Anliegen und Sinnsetzungen des Einzelnen und zweitens das Anerkennen seines Potentials, die Grenzen jener partikularen kulturellen Kontexte zu überschreiten, in deren Rahmen diese Anliegen und Sinnsetzungen ursprünglich entstanden sind. Dieses Potential verwirklicht sich in der Praxis der inter- und transkulturellen Übersetzung der ursprünglich „privat-partikularen“ Anliegen und Ideale. Die erwähnten zwei Anerkennungsdimensionen lassen sich m. E. in einen Begriff der kulturell-biographischen Anerkennung synthetisieren (vgl. im Folgenden Stojanov 2006, 163-200).

Ich möchte den Begriff der „kulturell-biographischen Anerkennung“ im Rahmen einer kritischen Erweiterung der Architektonik Axel Honneths Anerkennungstheorie einführen. Nach Honneth hängt Entfaltung individueller Autonomie von der Herbeiführung einer bestimmten Qualität von Sozialbeziehungen ab, welche sich durch wechselseitige Anerkennung der Beteiligten auszeichnen (vgl. Honneth 2004, 214, 215ff). Es handelt sich hierbei in den modernen Gesellschaften um die Anerkennungsformen der emotionalen Zuwendung, des Rechts bzw. des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung (vgl. ebd., 224).

Die erwähnten drei Anerkennungsformen ermöglichen nach Honneth drei voneinander zu differenzierende Selbstbeziehungsformen, bei denen je unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale zur Entfaltung kommen: Während sich die Anerkennungsform der emotionalen Zuwendung auf die körperliche Identität und die natürlichen Bedürfnisse des Einzelnen bezieht, entwickelt er oder sie aufgrund von erfahrenem moralischem Respekt ein Verständnis von sich selbst als ein autonomes, mit Würde ausgestattetes Individuum, das allen anderen Menschen gleichgestellt ist; und schließlich ermöglicht die Erfahrung mit sozialer Wertschätzung in dem Sinne die „Personalisierung“ des selben Individuums, als diese Erfahrung die Entwicklung von solchen einmaligen Eigenschaften und Fähigkeiten ermöglicht, die sich in einem besonderen, für dieses Individuum spezifischen Beitrag für die Gesamtgesellschaft verwirklichen (vgl. Honneth 1992, 148-210).

In der Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung wird der Partikularismus der emotionalen Zuwendung mit dem formalen Universalismus des moralischen Respekts vereinigt, sodass die einzigartigen Eigenschaften des Individuums aus dem Standpunkt der Allgemeinheit anerkannt werden können (vgl. Honneth 2003, 165-170). Im Unterschied zu Honneth vertrete ich allerdings die These, dass diese dialektische Anerkennungsform nicht auf den Bereich der gesellschaftlich nützlichen Arbeit beschränkt werden darf, sondern dass sie auch die biographisch eingebettete Artikulation von Wertevorstellungen und Weltbildern zu „discursive commitments“ umfassen soll, die zur Erweiterung des Wertehorizonts der Gesamtgesellschaft führen und daher ebenfalls als ein Beitrag für die Allgemeinheit verstanden werden können (vgl. Stojanov 2006, 177-183). Genau die erwähnte Artikulation bildet die Domäne der kulturell-biographischen Anerkennung aus, die nun als eine Art „Unterform“ der sozialen Wertschätzung verstanden werden soll, welche die *unmittelbare* Grundlage für die Personalisierung des Einzelnen, letztlich: für seinen Bildungsprozess ist.

Negativ ausgedrückt und bezogen speziell auf schulische Kontexte bedeuten diese Ausführungen, dass zwei zentrale Missachtungsformen innerhalb von schulpädagogischen Interaktionen herauszustellen wären, welche Bildungsprozesse insbesondere (aber nicht nur) bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund behindern oder sogar

gänzlich verunmöglichen: Erstens die Ignorierung der ursprünglichen kulturellen Zugehörigkeiten dieser Kinder und Jugendlichen bzw. die Ignorierung kulturspezifischer und vom Kanon der majoritären Kultur abweichenden Wirklichkeitswahrnehmungsmuster und Werte. Zweitens die Wahrnehmung dieser Kinder und Jugendlichen ausschließlich durch die Brille der „kulturellen Zugehörigkeit“, d. h. ihre Wahrnehmung als eine Art laufender und sprechender Konkretisierungen einer partikularen kulturellen Substanz.

In den letzten Jahren haben eine Reihe von Untersuchungen belegt, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund gerade in Deutschland eben dieser spezifischen, zweidimensionalen Form von Missachtung ausgesetzt sind, welche den Bildungsprozess ihrer Autonomie unfraglich und massiv behindert. Die besagten Schüler/innen werden nämlich durchweg als Produkte einer als abweichend-defizitär postulierten familiären Sozialisation durch ihre Lehrer/innen wahrgenommen (vgl. etwa Gomolla/Radtke 2002, 257-272, Diehm/Radtke 1999, 62-65, Mannitz/Schiffauer 2002). Hierbei werden zum einen „herkunftskulturell“-spezifische Wertevorstellungen und Wirklichkeitswahrnehmungsmuster geringgeschätzt, von denen angenommen wird, dass sie in der frühen Kindheit „ansozialisiert“ würden. Viel wichtiger erscheint jedoch hier die zweite Missachtungsdimension, die darin besteht, dass die betroffenen Schüler/innen als monokulturell determinierte Wesen wahrgenommen werden. Dadurch wird ihr Potential aberkannt, die Limitierungen ihrer Herkunftssozialisation zu überschreiten und auf dieser Grundlage innovative Leistungen der Übersetzung zwischen verschiedenen kulturellen und sprachlichen Kontexten sowie der Schaffung von synthetischen Artikulationsfiguren zu vollziehen. So zeigt eine schulethnologische Studie unter der Leitung von Werner Schiffauer, dass während Jugendliche mit Migrationshintergrund sich in der Regel nicht durch eine singuläre nationale Zugehörigkeit definieren und in ihrer Alltagskommunikation mit großer Selbstverständlichkeit zwischen unterschiedlichen Sprachen und Sprachspielen wechseln, sie durch ihre Lehrer zu monokulturell definierten Gruppen zugeordnet werden, wobei ihre alltäglichen Übersetzungsleistungen nicht im Rahmen von schulischen Lehr-Lern-Interaktionen aufgegriffen werden (vgl. Mannitz/Schiffauer 2002).

Fazit

Es ist inzwischen hinreichend belegt, dass der Migrationshintergrund einer der stärksten Risikofaktoren bei Schulkarrieren in Deutschland ist (vgl. etwa Baumert u. a. 2001, 379-402). Es stellt sich logischerweise die Frage nach den Gründen für die Rückstände bei Schulbildungskarrieren und -leistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren „einheimischen“ Gleichaltrigen.

Die Überlegungen in diesem Aufsatz legen den Schluss nahe, dass die erwähnten Rückstände nicht primär als ein Ergebnis von „kultureller Differenz“, oder als ein Ergebnis der allgemein prekären Situation der Migration aufzufassen sind. Vielmehr erscheinen sie in erster Linie als eine Konsequenz der Optik, durch die die Schule und ihre Akteure selbst diese Kinder und Jugendlichen mehrheitlich wahrnehmen; eine Optik, welche die Interaktionsform der kulturell-biographischen Anerkennung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund strukturell ausschließt. Ohne die Erfahrung mit dieser Form ist aber die beschriebene Praxis der propositionalen Artikulation kaum möglich, die als Grundlage des individuellen Wissenserwerbs, letztlich der kognitiven Entwicklung des Einzelnen gelten darf. Die Problematik der Schulbildungsrückstände bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist nicht primär auf substantialisierten migrationsspezifischen Eigenschaften von ihnen zurückzuführen, vielmehr ist sie in erster Linie Konsequenz von spezifischen Missachtungserfahrungen, welchen diese Kindern und Jugendlichen in der Schule strukturell ausgesetzt sind.

Literatur

- Baumert, Jürgen u. a. (= Deutsches PISA-Konsortium) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich, Opladen
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart
- Galston, William A. (1995): Two Concepts of Liberalism, in: *Ethics*, Vol. 105 (3/1995), 516-534
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen
- Gutmann, Amy (1995): Civic Education and Social Diversity, in: *Ethics*, Vol. 105 (3/1995), 557-579
- Hall, Stuart (2000): Postmoderne und Artikulation, in: Ders.: *Cultural Studies*. Hamburg, 52-77
- Hartmann, Martin (2002): Widersprüche, Ambivalenzen, Paradoxien: Begriffliche Wandlungen der neueren Gesellschaftstheorie, in: Honneth, Axel (Hg.): *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*, Frankfurt a. M./New York, 221-251
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a. M.
- Honneth, Axel (2003): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser, in: Fraser, Nancy/Honneth, Axel: *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*, Frankfurt a. M., 129-224
- Honneth, Axel (2004): Gerechtigkeit und kommunikative Freiheit. Überlegungen im Anschluss an Hegel, in: Merker, Barbara/Mohr, Georg/Quante, Michael (Hg.): *Subjektivität und Anerkennung*, Paderborn
- Humboldt, Wilhelm von (1980): Theorie der Bildung des Menschen, in: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.): *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*, Bd. 1, Darmstadt, 234-240
- Klafki, Wolfgang (1994): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch - konstruktive Didaktik*, Weinheim/Basel
- Kymlicka, Will (1991): *Liberalism, Community and Culture*, Oxford/New York
- Macedo, Stephen (1995): Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls, in: *Ethics*, Vol. 105 (3/1995), 468-496

Mannitz, Sabine/Schiffauer, Werner (2002): Taxonomien kultureller Differenz: Konstruktionen der Fremdheit, in: Schiffauer, Wolfgang/Baumann, Gerd/Kastoryano, Riva/Vertovec, Steven (Hg.): Staat - Schule - Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern, Münster, 67-100

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochmodernen Gesellschaften, Weinheim

Nassehi, Armin (1997): Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. Unschärfen im Diskurs um die „multikulturelle Gesellschaft“, in: Ders. (Hg.): Nation, Ethnie, Minderheit. Köln/Weimar/Wien, 189-208

Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, Opladen

Ruhloff, Jörg (1982): Bildung und national-kulturelle Orientierung, in: Ders. (Hg.): Aufwachsen im fremden Land, Frankfurt a. M.

Schiffauer, Wolfgang/Baumann, Gerd/Kastoryano, Riva/Vertovec, Steven (Hg.) (2002): Staat - Schule - Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern, Münster

Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Weinheim

Leah Carola Czollek & Gudrun Perko

Über die Unmöglichkeit und Unvermeidbarkeit des Verstehens

Hannah Arendt macht das Verstehen der Wirklichkeit zur Grundlage ihres Philosophierens. „Und wenn andere Menschen verstehen – im selben Sinne, wie ich verstanden habe –, dann gibt mir das eine Befriedigung wie ein Heimatgefühl“, antwortet sie in einem Fernsehgespräch mit Günter Gaus (Arendt 1996, 46f.). Dieses Verstehen der Anderen wird durch die Theorie des Perspektivenwechsels, dem repräsentativen Denken, wie es Arendt ausdrückt, gleichsam umgedreht. Denn beim repräsentativen Denken geht es nicht um das Verstehen der Anderen „im selben Sinn, wie ich verstanden habe“, sondern um „mein“ Verstehen der Anderen, d. h. darum, dass das eigene Urteil durch das Einbeziehen mehrerer Sichtweisen der Subjektivität entho-ben werden soll. Dabei geht es nicht darum, andere zu repräsentieren, sondern um eine erweiterte Denkweise, durch die „ich“ versuche, vom Standpunkt anderer Menschen aus zu denken, mir also zu vergegenwärtigen versuche, wie andere Menschen sich fühlen, was sie denken etc. Der Anspruch ist nicht, zum gleichen Urteil wie andere Menschen zu kommen. Vielmehr liegt er darin, dass mein Urteil nicht nur subjektiv ist (vgl. Arendt 1985, 138). Verstehen in einem tiefen Sinne basiert hier auf der Einbildungskraft, die uns befähigt, „Dinge in ihrer richtigen Perspektive zu sehen, das, was zu nahe ist, in eine gewisse Distanz zu rücken, so dass wir es ohne vorgefasste Meinung und Vorurteil sehen und verstehen können (...)“ (Arendt 1994, 110f.). Mit der Einbildungskraft bzw. dem repräsentativen Denken bringt Arendt die Möglichkeit des gegenseitigen Verstehens ins Spiel. Gleichzeitig zeigt sie dessen Grenzen. Als „Rest“ des Verstehbaren bleibt bei den Einen wie den Anderen die Begrenztheit der Perspektiven, die ein einzelner Mensch einnehmen kann, die Begrenztheit des jeweiligen Ich in seiner „Geschichte“ und jeweiligen kulturellen Eingebettetheit. Der direkte Dialog oder die praktische Verfahrensweise des Polylogs (vgl. Wimmer 2004) verschiebt diese Begrenzung. Im Zeichen des gegenseitigen Interesses, in dem Verstanden-Werden-Wollen, meint er ein

sich-gegenseitiges Einlassen auf Unbekanntes und ein Aufgeben von Gewissheiten (oder vermeintlichen Wahrheiten) zugunsten anderer und zugunsten mehrfacher Sichtweisen. Ein Gespräch ohne Geländer, in dem jede „Rede“ Sinn hat, gleich viel Gewicht hat. Jede „Rede“ wird gleich ernst genommen. Mit seinen Instrumentarien des Redens, Zuhörens und Fragens rückt das jeweilige Gegenüber näher und öffnet sich zugleich dem jeweiligen Anderen. Doch auch der Dialog ist kein verlässliches Mittel gegen oder für etwas. Auch er hebt das Andere der jeweils Anderen nicht auf, belässt es da, wo wir nicht mehr verstehen. Existiert auch ein „Verstehen-Wollen und Verstanden-werden-Wollen“¹ als Basis des Verstehens der „Andersheit des Anderen“ – wie im Rahmen der Interkulturellen Philosophie ausgedrückt –, so werden wir nie die anderen sein, werden nie zur Gänze dasselbe denken, wie sie, nie gänzlich ihre Empfindungen, Wahrnehmungen oder Erfahrungen teilen, nie dasselbe hören, was sie erzählen.² So bleibt (auch in der dialogischen Begegnung) die Annahme und Demut vor der eigenen Begrenzung (vgl. Czollek 2003, Perko 2003).

Im dialektischen Verhältnis des Verstehens und Nicht-Verstehens verständigen sich zwei Stimmen. Sie teilen einander Erlebtes, Gehörtes, Gelesenes mit. Erzählen sich Geschichten und Witze. Sie wollen verstehen. Nähern sich an und entfernen sich. Öffnen sich, wissen, worum es geht und wissen es nicht. Hinter den Geschichten liegen Geschichten. Erfahrungen blitzen auf, bahnen sich ihre Wege, rücken näher. Die Stimmen be-greifen, vergegenen sich. Sie zeigen auf und wiederholen die Schemata dichotomer Begebenheiten. Dekonstruieren sie – im Gespräch ohne Geländer. Und geben Rätsel auf.

Erste Stimme: Das Thema, über das wir uns hier unterhalten, geht dem Unvermeidlichen des Verstehens *und* des Nichtverstehens nach. Paul Mecheril schreibt: „Das Krächzen der Anderen antwortet dem Krächzen der Nicht-Anderen; das Krächzen der Nicht-Anderen ant-

wortet dem Krächzen der Nicht-Nicht-Anderen. In dieser Kakophonie des Irdischen glaubt niemand ernsthaft an Verständigung, obschon niemand die Orientierung daran aufgibt.“ (Mecheril 2003, 223)

Auf einem Mediationskongress „mediation meets culture“ im vorigen Jahr in Wien sagte einer der Vortragenden, dass das Missverständnis die Regel sei. Das würde bedeuten, dass das Einander-Verstehen die Ausnahme ist. Darüber haben wir dann abends im „Beisl“ heftig diskutiert. Mediation geht ja davon aus, dass Menschen sich verstehen können. Aber im Wesentlichen lief die Beantwortung der Frage, ob das Missverstehen die Regel oder die Ausnahme sei, auf eine Glaubensfrage hinaus. Wir krächzten uns gleichsam aus unseren verschiedenen Erfahrungen und Orten heraus an. Auch bei Paul Mecheril glauben wir. Wenn auch nicht wirklich an Verständigung, so aber doch in Hoffnung darauf.

Zweite Stimme: Wir verstehen nicht und verstehen doch.

Erste Stimme: Als ich gestern Morgen den Zug nach Bielefeld nahm, stand auf dem Anzeiger am Ostbahnhof: „Zug hält nicht überall“. Das hat mich ganz verwirrt. Ich habe es nicht verstanden. „Zug hält nicht überall!“ Hält der nun in Bielefeld oder nicht? Oder hält er nicht in Überall oder dem Über-All? Und wo liegt Überall? Oder hält er nicht überall und wo hält er dann?

Zweite Stimme: Du musst zum Grunde gehen ... Der ist überall – gedacht. Kennst du das Zitat von Soazig Aaron: „Ich sage es, um einen Grund für eine Handlung anzugeben, die vielleicht keinen Grund hat, und ein falscher Grund ist immer noch ein Grund.“ Aber: „Vielleicht gibt es Handlungen ohne irgendwelchen Grund. Braucht man Gründe? Hat eine blödsinnige Handlung Gründe, einen Grund, einen Komplex von Gründen (...)?“ (Aaron 2003, 83) Manchen mag das absurder erscheinen als die logisch-identitäre grundelnde Gründlichkeit: so gar nicht verständlich und das seit langer Zeit. Dagegen magmatisch Seiendes den anderen. Den verschiedenen Anderen verschieden. Und den Gleichen auch.

¹ Vgl. Gesellschaft für interkulturelle Philosophie: <http://www.int-gip.de/deutsch.htm> (Stand: September 2002)

² Primo Levi (1990) geht darauf in spezieller Weise ein. Er beschreibt die Vertreibung und Vernichtung europäischer Juden und Jüdinnen während des deutschen Nazi-regimes, indem er sich auf die Perspektiven beruft, auf die unterschiedlichen Stimmen der Überlebenden, wie sie in Erzählungen, Erinnerungen und Analysen erscheinen.

Dem Zug nach Bielefeld nacheilend bis zur zweiten Station der Bahn, die, wie mir über Telefon mehr oder minder verstehbar wird, „nicht überall hält“, verwechselte ich – die Rolltreppe durch meine Schritte beschleunigend – das Dort mit dem Hier und Jetzt und fordere mit provinzieller Höflichkeit alle auf, „bitte rechts zu stehen“ und bahne mich hektisch durch. Keine Einbahnstrasse: wir sind ja schließlich hier.

Ein Gekritzel aus der Telefonzelle: „Faschistik Turki nach Kurdistan.“ Wer weiß, was das heißt? Manchmal lese ich auch – nicht dass ich so viel in Telefonzellen wäre, aber irgendwo an den Häuserwänden: „lesbenschweinefickdichselbstnazirausgegenlinkeärschewirbleiben-hierfürdiepalästinensergegen...“ Uffa, mir bleibt der Atem weg.

Erste Stimme: „Zionisten nach Zion“, „das EKH soll bleiben“, „127 88 18 Ausländer raus, Deutsche raus, Ausländer rein“, „mit den Pommes nicht vom Drei-Meter-Brett, ksks brauchst du?“ „Nieder mit Amerika und hoch die internationale Solidarität“. Und übrigens, kennst Du den: „Jossel und Chaim gelingt die Flucht nach Amerika. Sie treffen ein in New York am Morgen und verabreden, sich am Abend zu treffen: - Hallo Chaim! No, wie war dein erster Tag in der neuen freien Welt? - Olles Antisemiten do. - Wiso? Loss hern. - No, geh ich in ein Obst-Laden, sog ich zum Verkäufer gebm se mir 2 Kilo Orangen! Frogt er zurück: For tschus? Sog ich jo; gibt er mir die Kleineren!“

Zum Grunde gehen – was bitte schön heißt das? Gerade erst habe ich gelernt, wo dieses Provenziale „man steht rechts“ herkommt. Nach einem mir unverständlichen Streit vor Jahren auf der U-Bahn-Treppe ob meines falschen Stehens, fand ich es als rotes Schild gemalt an den Wänden der Wiener Rolltreppe zur U-Bahn.

Zweite Stimme: Was hältst du davon? „Ich bin, weil ich bin“ und „Ich bin als ein sich *anderes* Entwerfendes, ein Projekt – nie zum Stillstand kommend, gleich woher und wohin.“ Die Vergleichscheidungsgleichvereren auch. Wurscht, was der Grund ist. Also der grundlose Grund. Das ist ja der Witz. Das ist das Subjekt. Philosophie ist manchmal nicht schlecht. Keine Ansagen mehr wie „ich bin x oder y“ oder „ich handle,

weil ich x oder y bin.“ Das gilt auch andersrum – für Wirs und Ihrs und Sies. Ob wir uns dann wohl besser sehen, fühlen, schweigen, zuhören, sprechen – verstehen können? Du kennst doch die Aussage von Virginia Satir: „Ich hatte noch nie zuvor mit einem Indianer gearbeitet (...). Ich sagte ihm: ‚Ich möchte, dass Sie mir beibringen, was ich brauche, um Sie verstehen zu können, und ich werde das Gleiche mit Ihnen tun.‘“ (Satir 1991, 140) „Indianer“ darf sie ja nicht sagen.

Erste Stimme: Da fällt mir die Geschichte vom Schmul ein: Er kommt zum Advokat, „Ich möchte den Jankel einklagen. Er hat mich Rhinoceros genannt.“

„Gut. Wo ist das gewesen?“

„Im Cafe Spiegelhaus.“

„Wann?“

„Voriges Jahr.“

„Mensch, und da kommen Sie heute daher?“

„Nu ja. Gestern war ich im Tiergarten und hab zum ersten mal ein Rhinoceros gesehen.“

Zweite Stimme: Jetzt häng ich noch bei deiner ersten Geschichte. „For tschus[ch]?“ Ist ja echt scharf, habe ich auch schon oft an Wänden oder Telefonzellen in Wien gesehen. Das Rhinoceros ist fast leicht – dagegen.

Unlängst hab ich etwas Interessantes gelesen und viel nachgedacht darüber. So richtig kapiert ich's nicht, ist aber echt interessant. Was hältst du davon, es ist ganz neu: Dritt-, und mehrgendered Phänomene forciert aus queerer, transgender und cyborgischer Perspektive zeigen zwingend inter- kreuz- trans- und multinational Trans-Figurationen, diasporische fast, encounter zones, kein alter ego mehr, sondern andere lokale und partikuläre Formen, prämodern, postmodern, präpolitisch, postpolitisch durchkreuzt. Befreit fast. Denke ich. Das *prä* und das *post* krieg ich immer durcheinander. Sind das national befreite Zonen?

Erste Stimme: „For tschusch“ in Wien ist eher was anderes als for tschus in dem Witz. Was Du da gerade sagst, ist ja nun wirklich ne In-Geschichte. Da sprechen die Anderen der Einen und man wird als

Eine wiederum zur Anderen und versteht gar nichts mehr. Die Hoffnung auf national befreite Zonen könnte sich hier einstellen, aber leider sind die „national befreiten Zonen“ genau das Gegenteil davon.

Letztens erreichte mich eine Einladung zu einem Gendertraining. Aber teilnehmen durfte man nur, wenn man einen gegengeschlechtlichen Partner mitbringt. Da war ich nun ratlos. Soll ich eine Feme mitbringen oder eine Butch oder eine Tombofeme oder eine Drag King oder Drag Queen oder einfach nur einen Mann. Oder wenn ich mich heute als Mann performance, vielleicht eine Frau?

Aber da hatte ich auch eine Idee: Damit die Kinder der Opfer sich mit den Kindern der Täter in den Gesprächsgruppen bei One by One in Deutschland über den Holocaust besser verstehen, könnte man doch sagen, dass Täter nur zugelassen werden, wenn sie ein Opfer mitbringen. In den Antirassistischen Trainings könnte ich das auch so machen. Die Einen sind nur zugelassen, wenn sie eine Andere mitbringen.

Zweite Stimme: Woher man manchmal so Ideen bekommt, glaubt eine gar nicht, was? Da kann sich einer und eine nur wundern. Aber man soll ja vieles ausprobieren.

Vielleicht sollten wir das Krächzen wieder aufgreifen, oder überhaupt nochmals von vorne anfangen. Aber andererseits. Mit fällt noch eine Geschichte ein, die mich sehr beeindruckt hat. Ed Watzke, einer der Kreds der Mediation, hat eine Geschichte erzählt, eine überlieferte über Diogenes, den Philosophen:

„Ein damals hoch gerühmter Star, ein Philosoph, hielt einst einen Gastvortrag. Alle Intellektuellen strömten in Scharen zu dem Ereignis. Der große Meister stand am Pult, begann seine Rede. Nach einer halben Stunde betritt Diogenes den Raum, der übervoll mit Zuhörern war. Mit einem Fisch in der Hand. Er hebt die Hand mit dem Fisch, stellt sich mitten in die versammelte Zuhörerschaft. Schweigend mit dem Fisch in der erhobenen Hand. Nach und nach geht ein Raunen durch die Menge, immer mehr Publikum dreht sich um und schaut erwartungsvoll zu Diogenes. Letztlich starrt alles auf Diogenes und seinen Fisch. Die Aufmerksamkeit wendet sich gänzlich vom Redner ab. Dieser steht vor dem Pult und hat lauter Hinterköpfe vor sich. Alle schauen den Fisch und Diogenes

an. Da verstummt der Redner – irritiert. In die Stille hinein spricht nun Diogenes:

Erste Stimme: „Ein toter Fisch bringt den berühmten Philosophen zum Schweigen“. (Watzke 2003, 139)

Ich hab auch noch `ne Geschichte, aus dem Talmud:

„In der Mischna steht geschrieben: wenn ein Vogel, der gerade flügge ist, weniger als fünfzig Ellen von einem Taubenschlag entfernt aufgefunden wird, gehört er dem Besitzer des Taubenschlags. Wird er jenseits dieser Begrenzung von fünfzig Ellen aufgefunden, so gehört er dem Finder.

Rabbi Jiremeja fragte: Wenn ein Fuß des flüggen Vögelchens innerhalb der Begrenzung von fünfzig Ellen gefunden wird und einer draußen, wie lautet dann die Rechtsprechung?

Dieserhalben jagten sie den Rabbi Jerimeja aus dem Lehrhaus hinaus.“

Literatur

Aaron, Soazig (2003): Klaras NEIN, Berlin

Arendt, Hannah (1985): Vom Leben des Geistes 3. Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie, München

Arendt, Hannah (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1, München

Arendt, Hannah (1996): Fernsehgespräch mit Günter Gaus, in: Arendt, Hannah: Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk, München/Zürich

Czollek, Leah Carola (2003): Am Anfang war das Wort. Aspekte jüdischen Dialoges und die Vielstimmigkeit von Multikulturalismus, in: Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (Hg.): Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt Clash of Civilizations, Köln

Gesellschaft für interkulturelle Philosophie: <http://www.int-gip.de/deutsch.htm> (Stand: 16. September 2002)

Levi, Primo (1990): Die Untergegangenen und die Geretteten, München/Wien

Mecheril, Paul (2003): Über die Politik der Differenz/Identität als Schaffung reflexiver Orte: Beginn eines Dialoges, in: Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (Hg.): Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt Clash of Civilizations, Köln

Perko, Gudrun (2003): Respektvolle Umgänge. Über den Dialog, die Idee des Dialogischen und die Rolle der Imagination - von Sokrates zu Arendt und Castoriadis, in: Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (Hg.): Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt Clash of Civilizations, Köln

Satir, Virginia M. (1991): Die psychotherapeutische Reise hinter das Sichtbare, in: Zeig, Jeffrey K. (Hg.): Psychotherapie – Entwicklungslinien und Geschichte, Tübingen

Watzke, Ed (2003): Der Fisch des Diogenes: Ein Interview über Queeres und transgressive Mediation, in: Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (Hg.): Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt Clash of Civilizations, Köln

Wimmer, Franz (2004): Interkulturelle Philosophie, Wien

Gabriele Dina Rosenstreich

The Mathematics of Diversity Training: Multiplying Identities, Adding Categories and Intersecting Discrimination

Debates over the role and meaning of plurality have dominated European public discourse over at least the past decade. The terrain has been hotly contested – from multiculturalism to mainstreaming – but the direction has become clear: a general recognition that plurality is here to stay. This is linked to a recognition of various demographic shifts, in particular the acknowledgement of the permanent presence of members of different, ethnically defined “cultures” within societies but also to other developments, such as the introduction of some rights for same-sex couples in several EU countries.

How then is this plurality of identities being represented? How are they seen to relate to one another?

“Diversity” has recently emerged as a pivotal and defining concept in both the theory and the practice of debates around plurality, be they sociological, economic, political or pedagogical. Diversity is understood, very generally speaking, as differences between people, and is used in a normative sense. The term has entered the discourse of difference in various languages and its popularity grown in an almost inflationary way: “Diversity sells” (cf. Abu-Laban and Gabriel 2002). A plethora of programmes have recently appeared on the educational “market” offering “Diversity Training” (DT), albeit under a wide variety of labels. The scope of programmes offered is broad, but they share a common goal (and possibly, promise) that they will provide the skills to deal successfully with difference. The bottom line of DT is an “acknowledgement” and “affirmation” of the plural nature of the society and of the “equal rights” of all members of that society. At the same time it “acknowledges” that societal power relations result in some groups being privileged over others and describes discrimination as a barrier to diversity. We can describe diversity as a discourse of difference and discrimination.

While the spectrum of training programmes reflects the experimental and creative nature of a budding field, it also, however, tends to reflect an often fragmentary theoretical foundation – especially with regard to the concept of diversity. “Diversity” is not a neutral descriptor but rather a programmatic and political term with no intrinsic meaning. Drawing on a poststructural understanding of discourse, I understand terms to be social tools, fashioning perception, producing social reality and legitimating action. Such an epistemological approach makes research and interpretation both inherently contingent and urgently necessary. Given the rapid expanse and implementation of these programmes and the explosive nature of the related issues in sociopolitical discourse and practice, it is imperative to critically engage with their conceptual foundations.¹

The innovation of a diversity approach lies in its attempt to explicitly engage with the multiplicity of diverse subject positions and axes of power. This is therefore my focus. As will become evident, DT tends toward quasi-mathematical conceptualisations of number, quantity, shape and space and interrelationships of difference and discrimination (cf. West and Fenstermaker 1996, 357). While the actual implementation (and instrumentalisation) of training programmes is not of primary concern here, this reflection is motivated by questions regarding the potential for DT as pedagogical intervention in processes of exclusion and domination. It can serve to further deepen and clarify our understanding of what DT can – and does – offer.

I begin by outlining and contextualising DT. I move on to examine the concept of multiple identity before focussing more specifically on how the relationships between identities are conceptualised. Against this background, I then consider the concept of discrimination. In Part 5, I look at how the relations between identities, social categories and oppression are conceptualised in DT programmes. I go on to discuss some of the implications of the points of tension

¹ There is very little visible research in the specific field of DT. The literature that is available has long focussed on training offered in the context of management or private enterprises. My own investigation of the conceptual framework underlying DT is explorative, qualitative research that is more interested in the range and type of ideas than in any claim to “valid” generalisability.

identified, and finally I consider one direction the consequences might take us in the further development of DT.

Locating Diversity Training

Diversity training is a relatively new paradigm within European discourse, one that has gained wider currency in the wake of the generic non-discrimination clause (Article 13) of the Amsterdam Treaty establishing the European Community. Of course, DT existed beforehand, in many contexts and under a variety of labels. Criteria that are currently used to differentiate between types of training programmes in the field of difference and (anti-)discrimination appear almost random when applied to actual practice due to the lack of clearly delineated boundaries with regard to theoretical foundations, objectives, methods, etc. and the inconsistent use of terminology.²

Discourses of diversity are clearly not delineated according to national borders, and indeed, a significant point of reference in Europe are concepts developed in the USA. It is there that the explicit provision of “diversity training” and other efforts (educational and otherwise) to “foster diversity” essentially began (see for example Adams, Bell and Griffen 1997). Many DT programmes are transnational, sometimes designed in international co-operation, then implemented, with adaptations, in several different countries. My own work as researcher and practitioner takes as its starting point discourse in present day Germany, where, since the early 1990s DT was mainly located in the context of civic education (“politische Bildung”). This is terrain shared with and contested by anti-racism and intercultural awareness programmes, the labels often being essentially interchangeable. In recent years DT programmes began to appear in the context of anti-discrimination legislation and they are rapidly entering management and organisational development discourse throughout Europe.

The objectives of DT are always a matter of normative controversy. Broadly speaking it can be said, however, that we are looking at learning arrangements that aim to teach or cultivate skills deemed

² The typologies vary accordingly. Cf. for example Landis and Bhagat 1996, Attia 2000, Abell 2001.

necessary or beneficial under conditions characterised by diversity, i. e. by many differences between persons. DT aims to raise awareness of difference as something positive (attitudes) and to enable participants to act “accordingly” (behaviour). Participants learn to “do diversity”, having, as a prerequisite, first learnt to see and to value it. An integral element is “undoing” the barriers suppressing diversity, generally defined with the terms “bias”, “prejudice”, “discrimination” and, sometimes, “oppression” and reference to various “-isms”. DT is generally seen as a contribution to making a more “just” society, as an instrument in equality policy. Corresponding to such an encompassing vision, there are no specific target groups, but common are police, social workers, teachers, pupils, civil servants and managers.

To very briefly outline what sort of learning arrangement DT is: generally speaking holistic learning is aimed for, and a variety of methods implemented, with a focus on self-reflexive processes in structured, direct, intensive learning experiences. Although some “factual input” or cognitive knowledge is often conveyed, the emphasis clearly lies on so-called “soft skills”. The “training” is usually compact, often over 2–3 days.³

Actual design depends on many factors, including the target group and external conditions. Evaluation of the implementation, of the actual practice is essentially meaningless without reference to the foundation upon which the training is built: The underlying concepts, implicit assumptions, interests and theory are, for example, embodied in the diversity concept and in pedagogical assumptions, such as that attitudes directly affect behaviour. It is this base that is of primary interest here, since to a large extent it determines the rest. As indicated, the foundations of many programmes can hardly be considered firm – they are seldom explicated and if we look more closely, are often fragmentary and problematic.

³ DT and various related programmes, such as anti-racism, gender, intercultural competence, etc. differ in several respects from “classic”, more mechanistic models of training, as are comprehensively outlined in Buckley and Caple 2000. Indeed in this broad field often terms such as “workshop” or “seminar” are used in preference to “training”. In conjunction with “diversity”, however, the terminology “training” appears to be fairly pervasive. It would be interesting to investigate why this is and how DT relates to the discourse of “training”.

I have identified four basic elements of the diversity concept, which I consider to represent a network of determining features:

- 1) The interests that prompt and underlie DT programmes are, generally speaking, socio-political. They are defined in anything from utilitarian (often economic) terms to altruistic to social justice terms.⁴
- 2) Differences are seen as given and desirable, and described in terms of identity. All individuals are considered to be members of many social groups simultaneously. The term “multiple identities” is frequently used.
- 3) Bias or prejudice is generally a central moment.
- 4) The diversity approach regards individuals as embedded in complex social, organisational and institutional power relations and it addresses manifold forms of discrimination/oppression (e. g. racism, heterosexism, ableism, ageism) that act as barriers to fully living out differences.

DT aims to enable participants to “see, value and do diversity”. We will therefore now consider in more detail what it is that they will be shown: at the core of “diversity” are differences. This provides us with a starting point to reflect on the conceptualisations of multiplicity and the interrelationships of differences and discriminations.

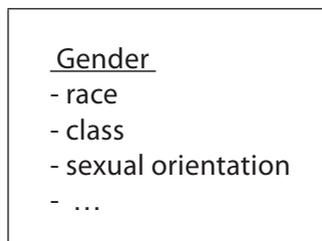
Multiple Identity

Difference is delineated using identity in DT. Put very simply, identity is “who” someone is. In mathematics the symbol = is used to indicate identity. As the category with which subjects are positioned in society, identity is always both personal and social. How an individual develops their sense of self and the role that their identification by others plays in this process is the subject of considerable debate.

⁴ Even within a “Diversity Management” framework, terminology such as “social justice” and “corporate social responsibility” can be found alongside profit-oriented arguments (cf. Adams et al. 1997). A quite different type of interest generally running parallel to these “motives” is of course financial: The provision of training is a potential source of income. This factor is playing an increasingly significant role as NGOs compete for reduced public funding.

A multiple conception of identity is central to DT. This is expressed variously as all individuals being members of many social groups simultaneously, or as several social categories contributing to the construction of their identities.⁵

The significance of this aspect of the theoretical foundation becomes apparent when we compare it to other models. DT represents a move away from particular, so-called vertical approaches (such as anti-racism or gender training) which address a single social category (in these cases race or gender). Individual = woman / individual = man. Such approaches treat identity as singular. If differences are considered at all, it is in relation to this one category: as subsets



or as oppositional “others” (individual = woman or individual = Black). McCall refers to these as intra-categorical approaches (2005). The given category is seen to serve as the mediator of identity and experience. In contrast, DT specifically focuses on differences, explicitly addressing several of the social categories that structure social positioning – as expressed in the title of one training programme “Different in more ways than one” (www.diversity-in-europe.org).

Two aspects of single category approaches are particularly problematic with regard to identity: Firstly, some do make cursory reference to a broader vision encompassing a multiple conception of identity but limit their attention to one social category in isolation in order to intensively engage with its impact. One could say they acknowledge that they are making a simplified reduction but see it as worth-

⁵ In German discourse the term “Mehrfachzugehörigkeiten” – literally “multiple belongings” is generally used, whereas in English “multiple identities” is usual. Cf. concepts such as “multicultural backgrounds”, “patchwork” identities or “hybrid” cultures: Keupp 1999, Bhabha 1994, Werbner and Modood 1997.

while for their purposes. Others, however, accord the category they are working with an overriding, even exclusive relevance for social positioning. Such approaches are frequently based on essentialist assumptions and deem the given social group to be natural, stable and homogenous. Thus, the concept of identity underlying many “intercultural” or “cultural competency” programmes, for example, refers primarily to ethnically defined, stable “cultures” as determining frameworks. Self = culture. The notion of culture is drawn upon to explain all facets of social being.

The second aspect relates to the perspective underlying the training. It often encompasses the subordinate group in the given dichotomy – in the case of gender training, “women” – within the unquestioned framework of other dominant social groups. Thus, in present day Germany, the “woman” at the centre of gender training discourse is frequently implicitly assumed to be White, middle-class, able-bodied, West German, socialised within Christian tradition. Not only this but her gender and sexual identity are generally defined within a heteronormative, dualistic framework. A normative discourse of “men and women” is thereby (re)produced that serves to exclude the realities of people positioned more marginally in any respect and thus to reproduce dominance (see Rosenstreich 2002).

If we consider other layers of the training programme built on this foundation we find that such training may, for example, aim to teach participants to take ascribed differences into account when dealing with the “other” (often in order to better pursue one’s own interests, e. g. in business negotiations). Methods deemed suitable might include “teaching” about the “other” (cognitive information) or simulations of “culture shock” (experiential learning).

In contrast, in all DT programmes the reflection of participants’ own identities is a key part in the training process. The conception of identity is explicitly widened by addressing, for example, the distinction between visible and invisible identities (e. g. in the “Iceberg Model” often referred to), the multiple social groups each individual identifies with, and how their inter-relation provides each subject with a unique vantage point from which to understand the reality of the world around them.

The “Identity Molecule” activity from the World of Difference Institute®, illustrates the model underlying this influential programme (Anti-Defamation League 1994) (Figure 1).

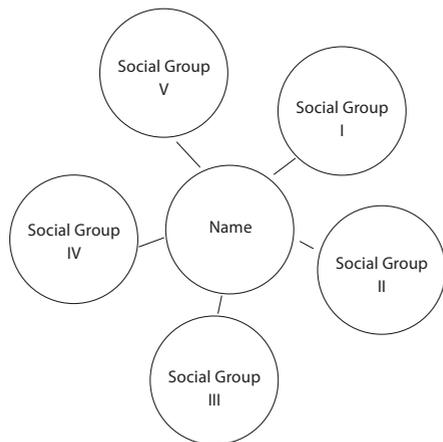
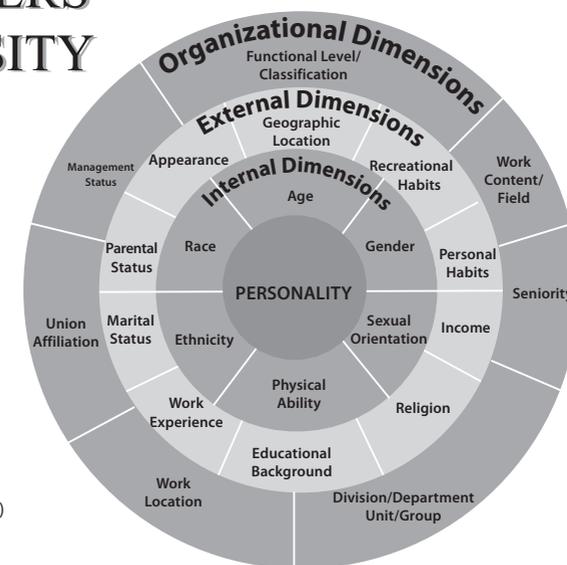


Figure 1: The Identity Molecule, © Anti-Defamation League (1994)

It can be seen to deconstruct essentialist categories by promoting self-awareness of ones own multiple group memberships and reflecting on and extrapolating from this in a group discussion (touching for example on issues such as positive and negative aspects of various group memberships, self-definition and changes over time).

A second model of identity commonly referred to in DT programmes is by Gardenswartz and Rowe (Figure 2). Here a contextual and structural understanding of identity is more explicit. The attempt has been made to conceptualise the complexity of diversity by considering four layers of “diversity” with reference to dimensions beyond social group membership, such as organisational factors (e. g. seniority). This is regarded as the paradigm of inclusion and exclusion from which an individual looks at a given situation.

FOUR LAYERS OF DIVERSITY



Internal Dimension and External Dimensions are adapted from Marilyn Loden and Judy Rosener, *Workforce America!* (Business One Irwin, 1991)

From *Diverse Teams at Work* Gardenswartz & Rowe (Irwin, 1995)

Figure 2: Four Layers of Diversity, © Gardenswartz & Rowe (1994)

Many questions arise: How are the identities referred to defined? What markers of difference are identifiable? Women in veils and people in wheelchairs appear in many photographs, for example. The possibility of changes in identities over time and the contextuality of group memberships are sometimes mentioned (e. g. professional identification, coming out as gay, becoming a parent), although seldom emphasised. Identities are thus always seen as multiple but not necessarily seen as fluid.

The identity-making process itself is not addressed in DT, least of all DT’s own contribution to it. A dominant understanding of stable identities and what comprise them is thus implicit and in many ways explicit, e. g. in the “fact sheets” sometimes provided in DT regarding “minority groups”. In fact, from my theoretical perspective, every identity label can be regarded as a contested term, not describing but constructing social reality and thus saturated with power dif-

ferentials. We find, for example, that frequently the “other”, the minority groups, are “named” and the dominant groups remain implicit norms. Amongst the many images of “diverse” people used in programme materials, one group is conspicuously lacking – White middle-aged men. “Othering” generally goes hand in hand with inferiorising (Razack 1998, 6f.). This phenomenon is often simultaneously reproduced *and* questioned in DT (e. g. in the context of activities such as the “Identity Molecule”).

In what manner and to what extent are dichotomous categories and essentialist assumptions reproduced in the training? For example, the “reality” of exclusively binary gender identities, i. e. the assumption of the “natural” existence of two stable and clearly distinguishable sexes is generally, although not always, part of the discourse, much as it is in many gender-trainings, however much they might question the associated gender roles and discrimination. Such an approach not only discounts the real experiences and self concepts of those with nonconforming sexual/gender identities, such as transgender or intersex people, but it also serves to homogenise the respective gender identity. Although offering various potential starting points for alternative conceptions, many DT programmes in fact tend to remain with the stable dichotomous either/or model that is still a central component of Western thought (cf. hooks 1984), they just add more identities. Difference may be multiple but it is still defined in oppositional terms.

As can be seen in even this cursory reflection, the concept of identity is a nodal point for many chains of meaning, revealing some interesting points of tension, discontinuities, gaps and contradictions. In the next section I will point to just a few of the problematic aspects that we find when we consider the interrelationship of diverse identities in DT.

The Relations between Added Categories

DT’s conception of multiple identity tends to emphasise individuals’ uniqueness. What is lacking is a reflection of the connections between the various facets of their identities and group memberships and social categories. In contrast to singular, vertical approaches, DT

is often referred to as being a horizontal approach: various categories are in the line of vision. But are the categories parallel – a row of distinct variables on the horizon – or do they converge? The individual is clearly not perceived of as “either/or”, e. g. “either a woman or a lesbian or Asian or ...”, but it is, for example, quite possible to use the “identity molecule” worksheet to reproduce deterministic and stable conceptions of culture, i. e. the multiple nature of identity can be conceived of in an additive manner: self = woman + lesbian + Asian..., whereby each element may be regarded as distinct, ahistoric, stable and homogenous. It is also possible to use the model to illustrate individuals as products of groups’ convergences or intersections, which change potentially and sometimes necessarily over time and space. I term this a multidimensional approach.

An additive approach allows the categories to be considered as distinct, able to be dealt with separately. For example, an individual is seen to have specific experiences and a specific perspective due to being a woman. Similarly, they have specific experiences linked to being Asian, etc. This has some pragmatic and strategic advantages, as most reductions of complexity tend to. It is certainly much easier to articulate than a multidimensional approach. For an additive approach the challenge is to include all the “right” elements. Critique of an additive approach has a long tradition, in particular in US Black feminist/womanist thought (e. g. Combahee River Collective 1977). Put bluntly, the key “disadvantage” is that it does not actually reflect the reality of peoples’ lives or of social processes in a substantial way. This is clearly a fundamental problem when the learning arrangement aims to enable participants to “do diversity”, i. e. to act in a social reality characterised by complex manifold differences between people.

Many further questions arise: Which social groups are explicitly referred to? The Deutsche Bank website says to “Value the Differences that make a Difference”.⁶ But, which differences are deemed relevant? And who decides? A certain space is opened by the pedagogic principle of working with direct experiences of the participants, i. e.

⁶ <http://karriere.deutsche-bank.de/wms/dbhr/index>, 2/3/05. Interestingly, although presented as a “mainstreamed” policy, “Diversity” is a topic within the section “Jobs and Career”.

the categories they consider significant may enter at various points, e. g. in an activity like “Identity Molecule”. However, the categories referred to in materials and by the individual facilitators certainly contribute to defining social reality.

Are the multiple identities presented as a finite set? In some cases, yes. A tendency can be observed to increasingly refer predominantly or even exclusively to the six categories listed in the generic non-discrimination clause of the European Union Treaty of Amsterdam (Art. 13): “sex, racial or ethnic origin, religion or belief, disability, age or sexual orientation”.⁷ Social categories more traditionally referred to in sociopolitical and educational discourses, e. g. class and culture, vanish on a discursive level. This is no doubt partly a result of several DT programmes being developed and funded within the EU Community Action Programme. New for most Member States was the associated discursive linking of anti- or non-discrimination with diversity: “for diversity-against discrimination” (www.stop-discrimination.info) and it had a substantial impact on DT and anti-discrimination discourse throughout Europe. On the one hand, defining diversity as a combination of six or however many finite categories is clearly dissonant with a broader concept of diversity as it is widely understood. On the other hand, the meaning of the term “diversity” is negotiated within discourse and perhaps this represents a shift in that discourse that will in due course change what diversity “means”.

A horizontal approach accords various categories with parallel relevance – whether this is conceived of as equal relevance differs considerably from programme to programme. While some treat them as equal, even interchangeable in their relevance, others state that the contributions of various axes and the related experiences vary sig-

⁷ Article 13 of the Treaty of Amsterdam committed all EU Member States “to combat discrimination” based on these six categories. The framework for legislation was specified in the so-called Race Directive (2000/43/EC, 29 June 2000 implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin) and the Employment Framework Directive (2000/78/EC, 27 November 2000 establishing a general framework for equal treatment in employment and occupation). Gender policy was dealt with separately as it could build on existing measures. Art. 13 also provided the basis for a third measure passed in 2000 by the Council of Ministers of the EU – the Community Action Programme (europa.eu.int/comm/employment_social/fundamental_rights/policy/prog_de.htm, 5/9/06).

nificantly in their manifestation, quality, continuity and intensity – a point emphasised by many theorists, e. g. Razack 1998.

Multiple identity is understood in some DT programmes as a conception in which individuals are located at the intersections of diverse social groups. An explicit conceptualisation of how the multiple elements come together to produce subjects is, however, either lacking entirely or at best ambivalent in programmes. Although most DT appears to clearly reject essentialist claims with regard to social categories and related identities, they seldom appear able to actually articulate a more fluid, dynamic, contextual, multidimensional model. While some do refer to identity as the fluid product of converging systems or a complex process of multidimensional interplay between categories, this is usually in the form of abstract statements in programme materials, and often concurrent with an additive approach in the concrete examples, or more subtly through the use of metaphors such as mosaics or jigsaw puzzles.

For a multidimensional approach, the challenge is to not make experiences of power and disempowerment or domination appear so relative as to be trivial. As Cooper discusses, the discursive framing of smokers as a marginalised social group can be seen as indicative of the tension that ensues in diversity discourse between relativism and hierarchisation of oppression (2004). I suggest that the opposition “vertical-horizontal” as often found in DT lends itself to such a relativising concept and that a term such as “interlocking” would be more helpful. All differences may be equal, but some are more equal than others.

Discrimination

A key idea found in the discourses of both DT and the social sciences is the interrelation between identities and oppression. Social categories (gender, race/ethnicity, class, sexuality, ability, etc.) are seen to structure identity as the axes of both discrimination and, although it is seldom articulated, its counterpart, resistance. The discursive linking of diversity and (anti)discrimination has history in the USA and DT can be regarded as an instrument in anti-discrimination efforts. The main role of DT is to combat some of the attitudes which

give rise to discriminatory behaviour, understood in general as exclusion from equal rights and treatment. This link has been intensified in European discourse as a result of the EU Community Action Programme: It funded several DT programmes, seeing in this educational practice a “strategy to complement legislative measures to tackle institutional discrimination” and a “key to changing attitudes and behaviour and preparing the way for the adoption of more equitable policies and ways of working” (CEJI and NICEM 2004, 4).

However diffuse and/or dissonant the terminology, underlying theoretical and political assumptions and other aspects of the conceptual foundations in DT programmes may be with regard to discrimination, at their core is the linking with power relations. In practice, this link is often weak and the emphasis on individual attitudes as the basis for behaviour can lead to the DT not moving beyond “bias”. In some way or other though all DT regards individuals as encountering one another from divergent positions of power corresponding to their memberships in dominant and subordinated (minoritised) groups. This is explicitly addressed in an extension of the “Identity Molecule” activity referred to above: “Dynamics of Privilege and Identity Molecule Part II” (© 2000 Anti-Defamation League. Adapted with permission by CEJI and NICEM 2004). Here the concept of group and individual privilege is incorporated and related, among other things to the membership of a dominant group usually being perceived of as so “normal” that it is not articulated (normalisation). This issue is framed variously in terms of an awareness of ones own privileges promoting empathy with marginalised “others”, or individual responsibility and potential to act. How individuals and groups profit from and are complicit in the status quo does not, in contrast, appear to be addressed in the discourse of DT. This may have to do with difficulties framing this and related issues such as accountability without engendering resistance and/or guilt. Such concerns are by no means exclusive to DT. At the same time, the experience of powerlessness is usually linked to empathy-building rather than the empowerment of marginalised groups. Implicit is an assumption that those participating in the training have at least predominantly dominant group membership. A dominant perspective underlies much DT.

In contrast to many “intercultural” training programmes, explicit reference is made to the way that individuals are entwined in complex social and organisational power relations, especially in terms of group memberships and organisational and institutional structures (cf. Cox and Beale 1997, 51ff). However, significant gaps can be discerned. Many programmes distinguish between personal acts of discrimination and structural/institutional discrimination, yet, with their individual focus, they remain vague as to how the two fit together. The assumed relationship between the individual, social groups and society and the motor of social change can certainly be regarded as a further site of discursive tension and the starting point for many questions. If, for example, we can assume the reflection of oppression to entail the questioning of hegemonic societal power relations, does it not then present significant dilemmas for DT carried out in public authorities?

The general messages that “everyone is different” and “everyone can be discriminated against” lie at the core of diversity programmes. Derived from the premise of multiple identities is the assumption of the commonality of the “outsider” experience: Each person will have some experience of exclusion in the course of their lives. It is often framed as the key to the development of empathy for “others”, victims of discrimination. Such an understanding could offer an integrated approach to relational power and dynamic processes of identity. But too often in DT these ideas remain vague and superficial and bear the danger of relativising or negating real differences in quality and extent of experienced discrimination. For example, if in the training the example of the difficulties faced by a White Bavarian moving to Berlin is equated with the example of someone migrating from Turkey to Germany.

All approaches build on assumptions as to what underlies discriminatory behaviour. Although the term is only infrequently used, various implicit theories of oppression can be identified. These range from oppression being explained as a bias or prejudice (whether irrational or misinformed) to racism as a process constructing societal power relations (with potential links to postcolonial theorists such as Stuart Hall) (cf. Cohen 1994).

Few activities explicitly work with the concept of oppression. “The Mechanisms of Oppression” activity used in one DT programme is a notable exception. It uses a model of four interlocking and interdependent dimensions of oppression (institutionalisation, ideology, interpersonal interaction, internalisation) and, having been guided through what is described as an “example of oppression” – Sexism – participants are asked to analyse manifestations of “other forms” in each of the four dimensions: “Race and ethnicity (Racism)”, “Sexual orientation (Homophobia, Heterosexism)”, “Disability (Ableism)” and “Age (Ageism)” (© CEJI and NICEM 2004, with reference to Young 1990). Subsequent to this, possibilities of intervention and obstacles preventing anti-discrimination measures are discussed.

Contrasting with relativisation is the connotation of a hierarchy of oppression, conveyed, for example, by the extensive use of certain examples (e. g. racism) and sometimes going so far as to implicitly transport a vertical conception. Again, the impact of EU equality discourse with its six categories is evident and other axes of power and discrimination unquestionably relevant in a given society are often not explicitly named in programme materials (e. g. caste, citizenship, East and West Germans, sectarian distinctions in Northern Ireland).

Several of the aspects I have noted echo themes addressed above with regard to identity. The terms “multiple” or, less frequently, “multidimensional discrimination” are often used in DT. They are reminiscent of the “multiple oppression” addressed, in particular, in Black feminist thought. Corresponding to the concept of “multiple identity”, there are, accordingly, similar ways of understanding these terms. They range from additive models that regard forms of discrimination as distinct and the effect of their multiplicity as a sum to multidimensional models that see various forms of discrimination or oppression as interrelating to form unique experiences for the individual. These interrelations will be considered in the following section.

Paradigms of Interrelation

The critique of an additive approach is not new, but as various theorists have pointed out: “While the concept of the interlocking nature of oppression is proposed as a premise, efforts at untangling the

nature of the relationships themselves typically yield uneven outcomes. As a result, we have a better sense of what these relationships are not than of what they are in a political economy of domination.” (Collins 1990, 44)

So, how are the interrelationships between identities, categories and oppression conceptualised in DT programmes?

Although not often immediately discernible, an uneasy mix of two broad paradigms encompassing five models can be identified in various programmes, and often within one and the same programme.

The first paradigm is that of an overriding “grand model of oppression”. It is often evident whereby oppression is seen to be manifested in various forms or systems, such as heterosexism, ageism, racism, ableism, etc. Two general models can be identified that draw on such a paradigm: interchangeable or interlocking.

An *interchangeable model* describes all forms of discrimination as essentially the same, as different manifestations of an underlying type of attitude or behaviour or of an overriding system, just with different points of reference. It is basically an additive model, considering the forms as distinct, but their mechanisms function and impact as fundamentally the same. One assumption derived from such a perspective is that it does not matter which form is addressed. This has the pedagogical advantage of providing multiple entry points for participants to relate their own experiences, but is conceptually most unsatisfactory.

The *interlocking model* is less frequently articulated. It describes forms of discrimination as comprising an all-encompassing system in their very interrelation. The respective systems themselves interlock or require each other to exist. A consequence articulated in several programmes is that no form of discrimination can be combated in isolation. While conceptually more promising (cf. Razack 1998), it has the disadvantage of appearing overwhelming and being harder to articulate.

In both models, where explicated, the mechanisms by which the forms of oppression function are generally described as interlocking – e. g. institutionalisation, ideology, interpersonal interaction and internalisation.

The second broad paradigm is “intersectionality”. I have been able to discern three models: intersecting lines, intersecting sets and a matrix.

Most common is the conception of *intersecting lines*, or *axes*, as in traffic intersections. It is an additive conception, considering the individual as situated at the junction of diverse, distinct “roads” – representing the social categories. As I have outlined, DT clearly emphasises the need to consider all the “roads” an individual is standing at the intersection of, i. e. their multiple group memberships and potential discrimination. To take the imagery a step further, we could somewhat cynically describe intersectionality as it is conveyed in some DT programmes as a question of which “car” (form of oppression) runs you down. A person with “multiple identities” can thus be run down by any one of a selection of cars or, if they are especially “unlucky” by several in a “pile-up”, a multiple collision of vehicles.⁸ This is, I suggest, a tendency accentuated by linking DT with EU anti-discrimination legislation discourse with its presumptions of monocausal discrimination (see Skidmore 2005). Certainly those programmes funded as part of the Community Action Programme tend to place the experience of discrimination in this framework of gender, (dis)ability, age, race/ethnicity, religion and/or sexual orientation; They conceptualise the categories as distinct and multiple discrimination as a “higher risk of being run over” (probability calculus). This represents a point of tension with multidimensional approaches to diversity.

I contrast this with what I see as another conception of “intersectionality” that can be expressed with the image of the overlapping or *intersection of sets* in Venn diagrams (Figure 3)

Here the combination produced by various sets overlapping is something “new” and distinct. This model becomes evident when

⁸ “Intersectionality” or “Intersektionalität” is a very new term in Germany, only really entering the public sphere in 2004 and so far discussed in this linear model – I suspect in part due to simplistic translation: The first translation offered by English-German dictionaries is “Kreuzung” (crossroads). In second place comes the geometric term “Schnittpunkt”, which refers specifically to an actual point and is not the term used in set theory. The term intersection is seldom used in DT, although some of the ideas linked to it are obviously neither new in German discourse nor, as shown, lacking in the programmes.

mention is made of the need to consider the various interconnected dimensions of individual experiences of discrimination resulting in specific experiences. However, such reference generally remains abstract and for the most part as soon as examples become concrete an additive conception becomes apparent: “For example, an elderly black woman might face discrimination on three accounts, being old, being black and being a woman, and so has a triple set of barriers to overcome before she can enjoy being treated equitably as is her right. Her experience is different, even if there are similarities, to that of someone experiencing discrimination only on one of these accounts and needs to be considered, and tackled, as such.” (CEJI and NICEM 2004, 5). This is reminiscent of the concept “triple jeopardy” or Deborah King’s “multiple jeopardy” (1988).⁹ While an “at least” – as in phrases such as “discrimination on *at least* three accounts...” – can sometimes be found, it appears to lack substance and remains within an additive paradigm. I propose that such examples oversimplify and thereby undermine the complexity of the models of identity found in the very same programmes.

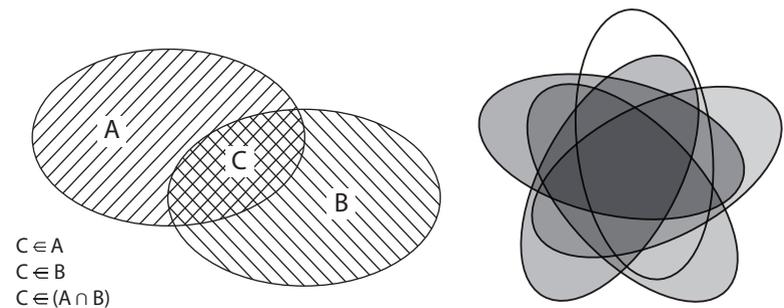


Figure 3: Venn diagrams

⁹ This terminology of “jeopardy” linking risk of oppression, identity and consciousness was common in US Black feminist/womanist discourse throughout the 1970s and 80s. Frances Beal’s work “Double Jeopardy: To Be Black and Female” (1970) was influential in this development. She went on to edit a periodical called Triple Jeopardy.

Both models appear to lack the aspect of power relations (unless we consider the horsepower of cars running the individual over as they stand at the intersection).

A third model is discernable in activities like “By My Bootstraps” (© Patti DeRosa) – well known in the field under various names. It involves participants taking steps forwards or backwards according to their varying experiences of power and privilege or oppression and exclusion with the aim of highlighting the cumulative impact of structural discrimination but also illustrates the movement back and forth in line with respective privilege. It is reminiscent of the *matrix of domination* described by Collins (1990) whereby the individual is positioned at the intersections of a complex multi-dimensional matrix with diverse axes corresponding to social categories. Each axis allocates relative power. The matrix comprises many levels – personal, biographical, group/community (which she refers to as the cultural context) and a systemic level (social institutions). There are thus a multitude of sites of domination and potential sites of resistance. While not addressing the issue of agency, this activity does convey some of the dynamic and relative nature of social positioning as expressed in this model.

As can be seen, the theoretical conceptualisations of interrelationships between diverse identities, social groups, categories and oppression remain sketchy. None of them addresses how oppression not only structures experience but also actually generates identity. Discrimination targets specific social groups – discussion of how it simultaneously constructs them is a gap in current DT discourse. The training programmes too seldom live up to their own stated philosophy of thinking categories together and, as I have outlined, tend to reproduce additive concepts. This is to be expected given the points of tension discussed above. On the other hand, while problematic, these concepts do appear to offer some fruitful approaches to the difficult task of thinking difference in a multidimensional way and are worth considering in more depth. In the final part of my reflection I will consider some of their implications.

Representing Diversity Differently? Some Interlocking Challenges for Diversity Training

Diversity training simultaneously questions and contributes to the reproduction of dominant normative discourse that construes identities as distinct, homogenous, stable, ahistoric and dichotomous – sometimes even in an essentialist manner indistinguishable from that which they often criticise in intercultural and other single-category approaches. The complexity of the identity models found in DT is lost in the additive approach they so often simultaneously follow – as notably embodied in EU discourse. With its explicit focus on affirming difference, DT does specifically carry the danger of naturalising differences and thus inequality. The relationship between “acknowledging” and constructing difference is uneasy to say the least. The reduction of diversity to the addition and contestation of multiple, even equivalent, social categories entails – whether necessarily or not – the reproduction of the perspective of dominant group(s).

The points of tension discussed here are neither the only ones to be found in DT, nor are they necessarily unique to it. They do, however, certainly have implications for pedagogical activity and pose fundamental challenges to DT as a learning arrangement which professes to contribute to participants’ ability or competence to “do diversity”. How we perceive these challenges has to do, of course, with our own theoretical assumptions and with what we perceive to be the role of the educator both in general and in this field of educational practice. I argue for a conception whereby DT is an intervention in processes of domination. I do not wish to devalue the significance of DT addressing the relevance of more than one or two axes of difference. However, from this perspective and against the background of the theoretical foundations of DT presented and discussed here, there is clearly a need to conceive of and thus represent diversity differently. DT needs to develop a fluid, flexible, multidimensional model of multiple identity that specifically addresses the contextuality, variance and process inherent in the categories structuring difference. This requires a differentiated understanding of oppression and motors of social change. Developing such mod-

els and a repertoire of methods that allow them to be explored and connected to individual experience and agency in trainings is a key challenge facing DT. Some potentially fruitful approaches could already be identified.

I propose that what is needed is not an expanded list of relevant categories but, on the contrary, an analysis of how the various axes of difference interrelate and the multidimensional complexities of interlocking power relations. An analysis that is clearly distinct from an additive approach. This demand is not new (e. g. Crenshaw 1996, Smith 1998) and in DT itself the need to consider interrelations between various categories of difference and various forms of discrimination is often expressed. But such analysis is seldom conducted, let alone translated into concrete pedagogical activities. Why? I presume because it is very difficult both in conceptual and in pragmatic terms. We are faced with the inherent difficulty of language when trying to express such complexity – with the conceptual and linguistic tools currently at our disposal it is extremely difficult to talk about all levels and types of difference at once. We need to step in from one axis or system. Although on a theoretical level an additive approach is clearly a dead-end, it has some strategic advantages and it clearly remains a challenge to think and act, for example “beyond” the referential framework of distinct binary categories.

In thinking about terminology, I suggest that neither the opposition vertical/horizontal nor the increasingly popular term “intersectionality” are particularly helpful. Both would appear to imply the existence of clearly distinguishable, distinct groups or sets. At the very least they do not contradict an idea of stability, consistence and separateness. They do not necessarily transport the ideas of an interlocking system with dynamic interconnections, interactions and positionality, which I would argue are essential to any conceptualisations of difference and are what we should be thinking about when describing diversity. I propose a combination of what McCall would call inter- and anti-categorical approaches (2005). Coming from a poststructural perspective I reject conceptions that would seem to reinforce categories as natural, separate, stable and finite, yet I acknowledge their very real effects and the necessity to specifically

consider their interrelations. An interlocking approach allows us to see what we are up against when trying to intervene in systems of oppression. It will, however, not provide us with the answer as to how to intervene.

The issues raised here are common to much social science discourse. The links to DT remain, however, largely ignored by both theorists and practitioners alike. With its focus on difference and identity, the diversity approach has ample links to current social theory. Much feminist work attempts to conceptualise interrelations: “(...) feminists are perhaps alone in the academy in the extent to which they have embraced intersectionality – the relationship between multiple dimensions of social relations and social identities – as itself a central category of analysis. One could even say that intersectionality is the most important theoretical contribution of women’s studies along with racial and ethnic studies so far.” (McCall 2005, 3) Postcolonial approaches conceptualise difference not as something to be overcome – the implication would be an absorption in a hegemonic norm – but rather as a point of resistance to domination, they focus on the function of the construction of “otherness”. Bridges to DT suggest themselves but can so far only be identified in discourse to a very limited extent. Both the concept of social constructivism (questioning assumptions of an authentic self) and the distinction between situated and universal knowledge are, for example, clearly implicit in DT as are questions about the relationship between equality and difference and ensuing “difference dilemmas” – attempts to neither negate nor reify difference (cf. identity politics). DT discourse would benefit immeasurably from engaging more intensively with such theoretical perspectives.

Deconstructing Difference

Such challenges initially appear abstract. I would like to briefly point to just one of the directions that consequences of this discussion for the practice of DT could, in my opinion, fruitfully take in order to intervene in the production of marginalised subjects: By actively destabilising conceptions of natural, stable identities rather than reifying them in additive models, DT can/could contribute to the

deconstruction of difference and domination. At the same time the very real roles these differences play in how individuals experience, and can be active in, their lives must be at the forefront of DT: Acknowledging differences while deconstructing them. This balancing act can be aided by an approach that explicitly addresses the processes of the construction of identity in self-reflexive activities.

I argue that DT itself contributes to the construction of difference in that it “names” and “addresses” particular identities and thus plays a role in constructing individual identity and allocating a particular position in society. Such a perspective draws on Althusser’s concept of interpellation, according to which ideologies “address” people and thereby give them a particular subjectivity. Although this concept has been criticised for its rigidity and lack of allowance for resistance, it points to a serious issue: The “acknowledgement” of difference is always to be seen with regard to power relations and as the (re)production of precisely that difference. It can lead to its naturalisation and the reproduction of social exclusion. Programmes can, on the other hand, confront precisely these processes and the construction of minority groups as problematic in the training itself.

As mentioned, so far as I am aware, no DT programme explicitly refers to how the axes of oppression generate identity, although many refer to effects on how individuals feel about their identity. The programme “Different in More Ways Than One”, for example, has various activities that address internalised homophobia. Several potential bridges to existing DT activities are identifiable: Many identity activities certainly allow scope to consider changes in interrelated identities over time; how they come into being or how their relevance changes in connection with certain contexts (e. g. how the process of migration can shift group membership from dominant to a minoritised, ethnicised identity lacking class privilege); how markers and manifestations of difference vary and how various factors, such as education or class can sometimes mediate differences. The activity “Four Questions” (© Anti-Defamation League 1994) begins by asking participants to choose four words to describe themselves with regard to group memberships and then to consider experi-

ences that helped them to form this description and which arise from this “belongingness”. “Early Images” (© OSDC 2000) considers the sources, scope and types of images of participants’ own and “other” groups that they had access to and, at least potentially, addresses who “makes” these images. Other activities specifically consider the power of language and the practice of “naming”, and the notion of self-definition. “The Mechanisms of Oppression” activity introduces the concepts of ideology and internalisation. Although they tend to have an individual focus, such activities provide some links that could be built upon to examine ways in which, for example, processes of normalisation are a part of the construction of “otherness”, their function in processes of domination and how discrimination itself contributes to the construction of the identities and social groups it addresses.

On another level, there is a need to address the complicity of individuals in systems of oppression – that of others and their own. A starting point may be found in the way that many “identity” activities allow participants to reflect on their group memberships, their identification with certain “communities”. While some programmes do consider the experiences and feelings generated by being in a minority, little attention is paid to feelings generated by being in a dominant group and how individuals profit from the status quo (this is an element in processes of “othering” identifiable in DT). What function does an act of hatred have for the respective dominant group? The notion of “belonging” may provide a useful starting point for a reflection of how acts of discrimination may contribute to the creation of a sense of community. It certainly seems a more fruitful approach than explaining oppression solely with reference to irrational prejudice, as occurs in some programmes. Here too some further potential links can be identified in existing activities: The activity “Four Quadrants”, for example, considers emotional and behavioural responses to not only being discriminated against but also discriminating oneself and witnessing discrimination by and of others (© Anti-Defamation League 2001). A consequence of a multi-dimensional approach to power relations would be that the notions of accountability and conflict would need to assume a greater role in DT.

A critical reflection of these processes can perhaps both contribute to destabilising them and allow a more strategic rather than naturalised (and thus inherently reduced) reference to identity, as, to name just two interrelated aspects: 1) a point of resistance to acts of discrimination and systems of oppression;¹⁰ and 2) a starting point for empowerment and powersharing.¹¹ Even these few cursory examples point to how DT can draw on some of its existing potential to perhaps represent diversity in a way that allows for a multidimensional perspective on difference.

Concluding Remarks

These reflections touch on but a few of the interrelated issues that comprise the conceptual burden and the potential carried by the term “diversity”. The discourse of difference – which DT is a part of – structures relations of dominance. The key issue I have addressed here is that of conceptualising multiplicity. In DT discourse I have identified a tension between conceptions of difference as additive and stable and difference as interlocking and dynamic. I perceive this tension to be characteristic of both social theory and activism. We should therefore not be surprised to find it evident in the field of DT. Many theorists addressing interrelations between differences and/or discriminations consider the intersection or overlap of two,

¹⁰ From a multidimensional perspective on difference, identity politics is clearly a highly problematic field. The critique is nothing new, nevertheless, identity politics continues to have significant currency not only in the context of social movement activism. With reference to Spivak’s concept of “strategic essentialism”, I propose that single-issue or -identity approaches can be helpful to work with some issues that DT would be entirely inappropriate for (e. g. anti-racism and/or critical Whiteness work with White participants, empowerment spaces). If oppressed “as”, for example, “a Muslim”, resistance without some reference to this definition is hard to conceive of. Such approaches will always be faced with the danger of essentialising identity and with conceptual limits as to the extent to which they can take power differentials within the group into account. These inherent tensions cannot be erased, but they can be taken into account, the respective identity constructed as contingent (as opposed to natural) and the approach utilised as one of a repertoire of effective strategies.

¹¹ I argue for the need to incorporate concepts of empowerment and power-sharing into multidimensional approaches like DT and discuss some of the points of tension and potential that arise in Rosenstreich (2005) (in German).

possibly three categories (e. g. gender and race) as a paradigmatic example. While not discounting that a focus on a small segment of social reality can be a strategic and often a pragmatic necessity, we can observe a general tendency to acknowledge the “true” complexity of the dynamics of difference – and to even demand multidimensional analysis – and to simultaneously not actually conduct it, at least not in any substantial depth. I join in here – demanding and not providing. To attempt to explicate a multidimensional approach, quasi as a “conclusion” in a brief text such as this would clearly be entirely inadequate, but the problem would appear to be more fundamental: Theory is not (yet?) in a position to offer conceptual frameworks that might serve as a more “satisfying” basis for anti-discrimination practice, educational and otherwise. Nevertheless, some starting points can be identified (and some of them are indicated in this text) and it lies on us as actors in the various areas of this broad “diversity field” to explore them further, develop better and better models and translate them into concrete steps, including specific methods/activities.

I do consider DT to come closer to conceptualising the complexities of difference and translating them into educational practice than do other approaches. But I do not wish to suggest that DT offers us a way out of normativity and domination. DT is of course always a normative discourse in itself. It is after all a programmatic concept, and education is always normative to some extent. I do argue for active participation, invention in the diversity discourse and a critical reflection of the norms we are constructing, and contesting it on many levels. It is always a matter of what makes sense, or rather, of what sense we wish to make politically and pedagogically.

References

Abell, Paul (2002): Die Evaluation von Antidiskriminierungs-Trainingsmaßnahmen in den Niederlanden, in: Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Ed.): Interkulturelle und antirassistische Trainings auf dem Prüfstand, Solingen, 35-40

- Abu-Laban, Yasmeen and Gabriel, Christina (2002): *Selling Diversity. Immigration, Multiculturalism, Employment Equity and Globalization*, Ontario
- Adams, Maurianne, Bell, Lee Anne and Griffin, Pat (Eds.) (1997): *Teaching for diversity and social justice. A Sourcebook*, New York 1997
- Anti-Defamation League (1994): *A world of difference®*, Institute Training Manual, New York
- Attia, Iman (2000): Antirassistisch oder interkulturell? In: IDA e. V. (Ed.): *Trainings. Interkulturelle Methoden. Antirassistische Ansätze. Konfliktlösungsstrategien*, Düsseldorf, 5-8
- Beal, Frances (1970): *Double Jeopardy: To Be Black and Female*, Detroit
- Bhabha, Homi (1994): *The Location of Culture*, London
- Buckley, Roger and Caple, Jim (2000): *The Theory and Practice of Training (4th Edn.)*, London
- CEJI and NICEM (2004): *Combating Discrimination and Promoting Diversity in Public Authorities*, Brussels
- Cohen, Philip (1994): *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*, Hamburg
- Collins, Patricia Hill (1990): *Black Feminist Thought*, Boston
- Combahee River Collective (1983): *The Combahee River Collective Statement*, in: Smith, Barbara (Ed.): *Home Girls: A Black Feminist Anthology*, New York (Orig. 1977)
- Cooper, Davina (2004): *Challenging Diversity*, Cambridge
- Cox, Taylor Jnr and Beale, Ruby L. (1997): *Developing competency to manage diversity*, San Francisco
- Crenshaw, Kimberle (1996): *Intersection of Race and Gender*, in: Crenshaw, Kimberle et al. (Eds.): *Critical Race Theory*, New York
- Gardenswartz, Lee and Rowe, Anita (1994): *The Diversity Tool Kit*, Chicago
- hooks, bell (1984): *Feminist Theory from Margin to Center*, Boston
- Keupp, Heiner (1999): *Identitätskonstruktionen*, Reinbek bei Hamburg
- King, Deborah (1988): *Multiple Jeopardy, Multiple Consciousness. The Context of Black Feminist Ideology*, in: *Signs*, 14, 1988, 42-72
- Landis, Dan and Bhagat, Rabi Sankar (Eds.) (1996): *Handbook of Intercultural Training 2nd Edn.*, Thousand Oaks
- McCall, Leslie (2005): *Managing the Complexity of Intersectionality*, in: *Signs* 30(3), 2005
- Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (Ed.) (2004): *Different in More Ways Than One. Providing Guidance for Teenagers on Their Way to Identity, Sexuality and Respect*. Düsseldorf (English version online only: <http://www.diversity-in-europe.org>)
- Razack, Sherene (1998): *Looking White People in the Eye. Gender, Race, and Culture in Courtrooms and Classrooms*, Toronto
- Rosenstreich, Gabriele (2006): *Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops*, in: Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita and Reindlmeier, Karin (Eds.): *Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt a. M., 195 - 231
- Rosenstreich, Gabriele (2002): *Gender Mainstreaming: für wen?* In: Nohr, Barbara/Veth, Silke (Eds.): *Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie*, Berlin, 26-36
- Skidmore, Paul (2005): *Constructing a Model of Intersectionality in German Legal Discourse*, Unpublished Paper presented at the *Theorising Intersectionality Workshop*, AHRB Research Centre for Law, Gender, and Sexuality. 21/22 May 2005, Keele University, UK
- Smith, Valerie (1998): *Not Just Race, Not Just Gender. Black Feminist Readings*, New York
- Werbner, Pnina and Modood, Tariq (Eds.) (1997): *Debating Cultural Hybridity. Multi-Cultural Identities and the Politics of Anti-Racism*, London
- West, Candace and Fenstermaker, Sarah (1996): *“Doing Difference”*, in: Ngang-Ling Chow, Esther, Wilkonson, Doris and Baca Zinn, Maxine (Eds.): *Race, Class, and Gender. Common Bonds, Different Voices*, Thousand Oaks 1996, 357-384
- Young, Iris (1990): *Justice and the Politics of Difference*, Princeton

„Diversity“ in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung

Der Begriff Diversity (Verschiedenheit, Vielfalt, Heterogenität) wird zurzeit eng mit einem wirtschaftlichen Konzept verbunden, das die Bindung von Arbeitskräften an das Unternehmen und die Schaffung neuer Absatzfelder durch Ansprechen von bestimmten „neuen“ Zielgruppen verfolgt. Vielfalt wird als besondere Chance und als Wettbewerbsvorteil begriffen. Die Produktivmachung von Unternehmen steht im Vordergrund. Dabei geht es zwar jeweils innerbetrieblich auch um das Wohlbefinden der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, doch werden Hierarchien, Verteilung von Ressourcen und Gerechtigkeit, soweit sie Profitinteressen negativ berühren würden, nicht infrage gestellt (vgl. Czollek 2005). Dieses aus den USA kommende Diversity-Konzept erntet vielfach Kritik bis Ablehnung, insofern es dem kapitalistisch-ökonomischen und profitorientierten Prinzip geschuldet ist. Seit einiger Zeit aber ist gleichzeitig von Diversity-Theorien und in sozialen Institutionen von Diversity-Ansätzen die Rede, deren Ziele sich nicht an Profitmaximierung ausrichten.

In unserem Beitrag wollen wir deshalb fragen, inwiefern Diversity (und Diversity Managing) der Wirtschaft entnommen, affirmativ und politisiert für Non-Profit-Institutionen (z. B. Universitäten, Hochschulen, Öffentliche Verwaltung, Organisationen der Sozialen Arbeit, NGOs) gedacht und wie dessen Umsetzung durch Sozialpädagogik und Soziale Arbeit unterstützt werden kann. Bei einem politisierten Diversity-Konzept gilt es ferner zu fragen, welche Motivationen soziale Institutionen haben könnten, Diversity umzusetzen und inwiefern dieser Ansatz imstande ist – anders als bisherige Veränderungsprojekte –, diese zugunsten der bestehenden Vielfältigkeit von Menschen zu verändern. Damit ist auch die Frage der Repräsentation angeschnitten. Denn eine Veränderung zugunsten einer bestehenden menschlichen Vielfältigkeit würde nicht zuletzt eine Umorientierung

bzgl. der Frage, wer nach außen hin welche Inhalte und Interessen zu vertreten befugt ist oder wird, bedeuten.

Hintergrund unserer Überlegungen stellt ein Gerechtigkeitsmodell dar, in dem es um Umverteilung und Anerkennung geht und das die Teilnahme an gesellschaftlichen Ressourcen (ökonomischen, sozialen, kulturellen und politischen) aller Menschen intendiert (vgl. u. a. Fraser 2003, Perko 2005, Weinbach 2006).

Ausgangspunkt dieses Referenzrahmens ist die ungleiche und ungerechte Verteilung jener Ressourcen innerhalb gegenwärtiger Gesellschaften, mit denen komplexe gesellschaftliche Strukturen von Macht und Nicht-Macht, von Repräsentation und Nicht-Repräsentation, von Einschluss und Ausschluss, Teilhabe und Nicht-Teilhabe usw. bestimmter Menschen einhergehen.

Unser Beitrag zielt insgesamt darauf ab, dass mit der Umsetzung von Diversity in sozialen Institutionen kein modischer Trend verbunden sein sollte, kein neues Modewort sich verbreitet, sondern dass es um unterschiedliche Dimensionen der Reflexion geht: Diversity bleibt ein leerer Begriff, werden seine Implikationen und Inhalte nicht de facto in der Praxis angewandt.

Mögliche Vorteile des Begriffs *Diversity* für soziale Institutionen

Sollen Institutionen hin zu mehr Heterogenität verändert werden (oder sich selbst verändern), so sind Ansätze notwendig, die der Vielfältigkeit von Menschen de facto Rechnung tragen. Gegen das Heranziehen von Diversity (und Diversity Managing) spricht zweifelsohne seine bisherige Eingebundenheit in eine kapitalistische Wirtschaft. Sie folgt anderen Mechanismen als eine Politik, der es um den sorgsamsten Umgang mit der Umwelt geht und die das Wohlergehen von Menschen im Blick hat. Für das Heranziehen von Diversity könnten zwei Momente sprechen: (1) der Begriff selbst in Anlehnung und in Abgrenzung zu den Termini Differenz und Pluralität und (2) das Projekt Diversity in Anlehnung und in Abgrenzung zu bisherigen Veränderungsprojekten wie Feminismus, Gender Mainstreaming und Interkulturelle Öffnung etc.

(ad 1) Der Begriff *Diversity* als Verschiedenheit, Vielfalt, Heterogenität ist nicht der Marktwirtschaft vorbehalten. Er lehnt sich an die Termini *Differenz* und *Pluralität* an. Doch scheint sich der (wenn vorhandene) politische Wille zur Veränderung von Homogenität in einer sozialen Institution nicht in der Bezeichnung Differenz-Konzept zu äußern, vermutlich, weil er bislang an theoretische Auseinandersetzungen gekoppelt ist. So hat der Terminus Differenz mit Jaques Derrida in der Unterscheidung zwischen *différance* und *différence* nicht nur in philosophischen Auseinandersetzungen Eingang gefunden.¹ Um ihn ranken sich politische Theorien, z. B. die Politik (und Ethik) der Differenzen im Zeichen der Anerkennung. Hierbei wird die strukturelle Ebene von Ungleichheiten sowie deren Aufhebungsmöglichkeiten, die Regelung öffentlich-politischer Angelegenheiten und die Schaffung von sozialen, rechtlichen, kulturellen und politischen Strukturen zugunsten aller Subjekte diskutiert (vgl. u. a. Taylor 1993, Fraser 2003, Butler 2003, Perko 2005). Zur Diskussion stehen dabei mittlerweile zwar auch Nachteile,² doch werden Vorteile und vor allem Aussagen betont, dass es zu einem Vorhaben, das vom Gedanken der Anerkennung inspiriert ist, bislang keine überzeugende Alternative gibt. Die Debatten um Differenz/en richten sich auf die gesellschaftliche Wirklichkeit, doch wurden sie bislang nicht auf die Praxis bzw. nicht institutionell angewendet. Ebenso erweisen sich Theorien und Modelle der *Pluralität* nicht als jene, die in Praxisfeldern gerne aufgegriffen werden.³ Hinzu

¹ Derrida unterscheidet zwischen *différance/différence*, deren Bedeutungen unterschiedlich sind: *Différence* ist die substantivierte Form des Verbs *différer*, das zum einen „sich unterscheiden“ und zum anderen „aufschieben“, „zurückstellen“, „verschieben“ meint. Die Aussprache bleibt gleich, wenn das Wort zum partizipialen *différant* und damit zum Unterscheidenden/Aufschiebenden wird. (Im Deutschen wurde teilweise versucht, dies mit den Begriffen *Differänz/Differenz* nachzubilden.) Der Begriff *différance* bezeichnet die die Differenzen erzeugende Tätigkeit und zugleich die Verzögerung der Präsenz, die durch das Hervortreten der Differenzen bewirkt wird. Vgl. Derrida 1986 und 1988.

² Etwa das Dilemma der Anerkennung, nämlich der Verfestigung (kultureller) Differenzen Vorschub zu leisten. Hervorgehoben wird auch, dass dieses Konzept angesichts der „praktischen Dominanzverhältnisse“ nur ein „unrealistisches Unternehmen“, bestenfalls „paradoxes Unternehmen“ sein kann (vgl. Mecheril 2003, 55).

³ Am bekanntesten sind Hannah Arendts Reflexionen, die zwar einem politischen Bereich gelten, aber Reflexionen über das Handeln und dessen Faktum, die Pluralität, sowie dessen ontologische Voraussetzung, die Natalität, sind (vgl. Arendt 1967).

kommen Bedenken und Vorwürfe im Kontext von Theoriebildungen selbst, die mit Pluralität Beliebigkeit, solipsistische Individualisierung oder neoliberale Subjektivität verbinden und einem Pluralitätsmodell ein Laissez-faire-Prinzip unterstellen, das ökonomischen, ethischen, politischen oder sozialen Ungleichheiten oder Ungerechtigkeiten das Wort sprechen würde. Anderes als die Termini *Differenz* oder *Pluralität* ist der Begriff *Diversity* nicht in eine lange Tradition kontroverser Diskussionen verstrickt, sondern kommt aus der Praxis.⁴ Aufgrund dieser Unterschiede lässt sich vermuten, dass *Diversity* in diesem Bereich eher aufgenommen, respektive angewandt werden wird. Aus theoretischer Perspektive mag es darüber Verwunderung geben. Doch wenn Strukturen von Institutionen (denen es nicht um Profitmaximierung geht) und ihre personelle und thematische Homogenität verändert werden sollen, so sollte darauf Rücksicht genommen werden, dass der Terminus *Diversity* bevorzugt wird. Zwar bestünde die Möglichkeit, einen gänzlich neuen Begriff für dieses Vorhaben zu kreieren, doch müsste dieser erst kommunizierbar werden.

(ad 2) Auch wenn es bisher nur wenige Institutionen gibt, die *Diversity* auf ihre Agenda gesetzt haben, gibt es doch auf verschiedenen Ebenen *Diversity*-Ansätze mit dem Ziel, Ungleichbehandlungen zugunsten von Gleichstellung zu beseitigen. So existiert eine Vielzahl gesetzlicher Regelungen, die Diskriminierungen entgegenwirken sollen: Angefangen vom Grundgesetz, über das BGB und das Betriebsverfassungsgesetz, das Lebenspartnerschaftsgesetz bis hin zum Allgemeinen Gleichstellungsgesetz etc. Es gibt Beauftragte für unterschiedliche Bereiche mit ausgestalteten Beteiligungsrechten wie die Gleichstellungs- oder Frauenbeauftragten, Schwerbehindertenbeauftragte, AusländerInnenbeauftragte, MigrantInnenbeauftragte usw. Es gibt unterschiedliche Förderprogramme mit divergierenden Projekten für verschiedene Zielgruppen. Schwulen-Lesben-Bi-Transgender-Gruppen, Antirassismus-Gruppen etc. sind oft zusätzliche studentische Initiativen an Institutionen. Auf diversen Homepages finden sich Hinweise, die Feminismus mit der Forderung nach Pluralität koppeln oder *Diversity* in Genderfragen hervor-

heben. In wissenschaftlichen Beiträgen wird Gender Mainstreaming selten mit Interkulturalität oder Queer-Theorien zusammengedacht (vgl. Czollek 2004, 2005).

Dass diese Verankerungen und Initiativen von größter Relevanz sind, ist unbestritten. Doch weisen bisherige und im gewissen Sinne etablierte Projekte wie z. B. Feminismus, Gender Mainstreaming oder Interkulturelle Öffnung, wie sie in sozialen Institutionen ihre Anwendung fanden, ein Merkmal auf, durch das sie einer Veränderung von Homogenität zugunsten der Heterogenität in Institutionen in einem umfassenden Sinne nicht gerecht werden können: Feminismus bezieht sich auf *Frauen*, Gender Mainstreaming auf (*heterosexuelle*) *Frauen und Männer*, Interkulturelle Öffnung auf *MigrantInnen*. Andere Differenzierungsmerkmale werden, auch wenn der Hinweis, sie seien mit gemeint, oft zu lesen ist, realiter außer Acht gelassen.

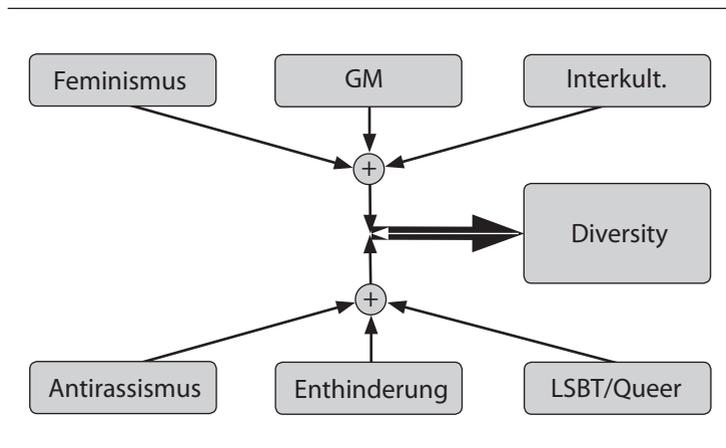
Diversity als politisiertes Konzept

Gegen die Fokussierung auf je einzelne Kategorien und gegen die Konkurrenz, die oft zwischen ihnen ausgetragen wird, wären einzelne Initiativen und Verankerungen wirksamer, würden sie explizit miteinander verbunden (vgl. auch Stuber 2004). So wäre die Wirksamkeit aus der jeweiligen partikularen Intention gehoben, würden z. B. Feminismus, Gender Mainstreaming, Interkulturelle Öffnung etc. als politisiertes und der Profitmaximierung enthobenes *Diversity*-Konzept explizit in ihrer Zielsetzung, ihren Forderungen und Inhalten aufeinander bezogen und miteinander verbunden. In diesem Sinne wird hier ein Konzept angedacht, in dem der Intention nach institutionelle Öffnung auf *alle* Menschen in ihren Unterschiedlichkeiten und Vielfältigkeiten abzielt, wie sie sich in Geschlecht, Geschlechterrolle, sexueller Orientierung, Alter, körperlicher Verfasstheit, kultureller, religiöser und ethnischer Herkunft, Hautfarbe, Klasse etc. zeigt.

Die grafische Darstellung soll diesen Gedankengang anhand von einigen Ansätzen, die sich gemäß der oben genannten Kategorien erweitern lassen, veranschaulichen:

⁴ Ungeachtet des wirtschaftlichen *Diversity*-Modelles gilt diese Praxisnähe nicht zuletzt bei Forschungen der Kultur- und Sozialanthropologie, in denen die Diversitäten unterschiedlicher Kulturen dargestellt wurden bzw. werden.

Der politisierte Diversity-Ansatz



(© Czollek/Perko 2006)

In der Gleichung $(F + GM + I \dots) + (A + E + LSBT/Q \dots) = D$ enthielte ein politisiertes Diversity- Konzept sowohl politische Inhalte, Orientierungen und Ziele der einzelnen Ansätze, wäre aber nie nur die Summe aller Teile, sondern ein eigenes Projekt, nicht eingebunden in Profitmaximierung, sondern mit politischer Sprengkraft zugunsten der Partizipationsmöglichkeiten aller Menschen an Institutionen.

Mit einem politisierten, der Profitmaximierung enthobenen Begriff Diversity wird hier ein gesellschaftliches Phänomen und eine Praxis beschrieben, in der es um die Veränderung homogener Institutionen und Praxen hin zur Verschiedenheit, Vielfalt, Heterogenität in seiner Komplexität geht. Inhaltlich setzt es bei bestehenden Gesellschaftsanalysen an und nimmt jene Ansätze auf, denen es um die Aufhebung von Hierarchien und Teilung der Gesellschaft in Macht und Nicht-Macht, in Chancen-Haben und Chancen-Nicht-Haben etc. geht. Als praktisches Konzept zielt es auf gleiche Chancen für alle Menschen, unabhängig von dem jeweiligen kulturellen Hintergrund, der Religion, der Hautfarbe, dem Alter, dem Geschlecht, der Geschlechterrolle, der sexuellen Orientierung, der Klasse sowie der körperlichen Verfasstheit und unabhängig von der Nützlichkeit des jeweiligen Menschen. Greifen wir Diversity affirmativ auf, so in erster Linie deshalb, weil es ein Instru-

mentarium für die Benennung von und den anerkennenden Umgang mit Differenzen zwischen Menschen ist, mit dem Ziel, jene Differenzen zugunsten von Gleichberechtigung zu enthierarchisieren.

Die Reflexion von Differenzlinien

Die in Diversity-Konzepten relevanten Differenzlinien finden Analogien in Konzepten wie dem Social-Justice- und Diversity-Training.⁵ Die markantesten Differenzlinien, die im Diversity zu berücksichtigen sind, zeigen sich in sozialen und kulturellen Bereichen und können schematisch folgenderweise benannt werden:

Sozialen Differenzlinien u. a.

Umgang mit Natur	Beherrschung der Natur oder Leben im Einklang mit ihr, Fragen des Umweltschutzes
Gender	Mann, Frau, Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transgender, Intersexen ...
Generationen	Jung, Alt ...
Hautfarbe	Schwarz, Weiß, Colored ...
Klasse	Ökonomische Macht/Ohnmacht, Ausbildung ...
Kultur	Kulturelle Dominanz, kulturelle Minderheit, Religion ...
Körperliche und mentale Verfasstheit	Norm, Nichtnorm ...
Sprache	Landessprache, Muttersprache, Mehrsprachigkeit ...
Geographie	Stadt, Land, Nord-Süd, Ost-West ...

(© Czollek 2001, modifiziert nach Johann Galtung)

⁵ Seit 2001 führen Leah Carola Czollek und Heike Weinbach Social Justice- und Diversity Trainings in Projekten und Unternehmen durch, in denen sie diese sozialen und kulturellen Trennlinien bezogen auf strukturelle Ausgrenzungsmechanismen wie Rassismus, Antisemitismus, Vorurteile gegen Sinti und Roma, „Behinderten“-feindlichkeit usw. bearbeiten (vgl. Czollek/Weinbach 2002).

Kulturelle Differenzlinien u. a.

Verhältnis zwischen Menschen; Rangfolge von Geschlechtern
Verhältnis zwischen Mensch und Gott
Verhältnis zwischen Mensch und Natur
Zeitkonzepte
Raumkonzepte
Erkenntnistheoretische Zugänge, Denkstrukturen

(© Czollek 2001, modifiziert nach Johann Galtung)

In Bezug auf die hier nur unvollständig und vereinfacht aufgezählten Differenzlinien gibt es wahrnehmbare und nicht wahrnehmbare Dimensionen. So sind die genannten kulturellen Konzepte ebenso wenig sichtbar wie z. B. Werte und Einstellungen, sexuelle Orientierung, nicht sichtbare „Behinderungen“, Mitgliedschaft in Organisationen und Einkommen. Auch nationale Zugehörigkeiten sind nicht immer erkennbar. Mit diesen Merkmalen und Kriterien jedoch sind Karrierechancen oder Nicht-Chancen, Möglichkeiten oder Unmöglichkeiten der Beteiligung am öffentlichen Leben und an demokratischen Beteiligungsrechten verbunden. Für bestehende Institutionen sind einige dieser Differenzlinien immer wieder Grund für den Ausschluss bestimmter Menschen.

Mögliche Motivationen zur Umsetzung von Diversity aus der Perspektive sozialer Institutionen

Bislang existieren keine Instrumente, wie Diversity umgesetzt werden soll (wie etwa beim Gender Mainstreaming). Ebenso wenig sind Institutionen mit Sanktionen konfrontiert, wenn sie Diversity nicht umsetzen. Es gibt ferner keine Lorbeeren, sollte die Umsetzung durchgeführt werden, keine zusätzlichen finanziellen Förderungen (außer im Forschungsprojektbereich), keine besonderen Huldigungen. Warum also sollten Institutionen ihre eigene Institution hin zu thematischer und personeller Heterogenität verändern?⁶

⁶ Vgl. dazu das Verhältnis zwischen Mehrheitsangehörigen und Mitgliedern benachteiligter Gruppen in Mecheril/Rosenstreich 2005.

Aus ethischer Perspektive ließe sich eine Antwort im „Gut-Sein-Wollen“ der Institutionen respektive ihrer Angehörigen geben. Im Hintergrund kann die Vorstellung von Gerechtigkeit stehen, die auf dem Gedanken der Chancengleichheit und gleicher Teilhabe und Umverteilung von Ressourcen basiert. Aus philosophischer Perspektive kann die Ontologie der Veränderung als Hintergrund fungieren, d. h. die Auffassung, Gesellschaft als instituierte und instituierende zugleich zu begreifen, die nicht gleich bleibt wie sie ist, etwas Anderem Platz macht, Neues schafft, sich also stets verändert (vgl. Castoriadis 1984). Aus sozialpädagogischer Perspektive wäre der Grund in der Aufgabenstellung für Soziale Arbeit und Sozialpädagogik zu sehen, die den Abbau von Benachteiligung von Menschen und ihrer Befähigung sowie Ermöglichung, am öffentlichen Leben teilhaben zu können, fokussiert. Aus gesellschafts-politischer Perspektive kann ein politischer Wille Hintergrund für die institutionelle (Selbst)Veränderung sein, der demokratischen Werten respektive dem Faktum der Pluralität gerecht werden will, d. h. der Tatsache, dass „nicht ein Mensch, sondern viele Menschen (in ihrer Gleichheit und radikalen Verschiedenheit, Anm. P/C.) auf der Erde leben und die Welt bevölkern, die nur in der Vielheit existiert“ (Arendt 1967, 14). Institutionen, die Diversity umsetzen wollen, müssten nach ihrer Motivation fragen, um entscheiden zu können, was sie eigentlich umsetzen wollen, wenn von Diversity die Rede ist.

Realisierungsmöglichkeiten von Diversity und institutionelle Konsequenzen

Soll eine bestehende soziale Institution im Namen eines politisierten Diversity zugunsten der Vielfalt von Menschen und ihrer Beteiligung verändert werden, so müssten Institutionen folgenden Überlegungen nachgehen:

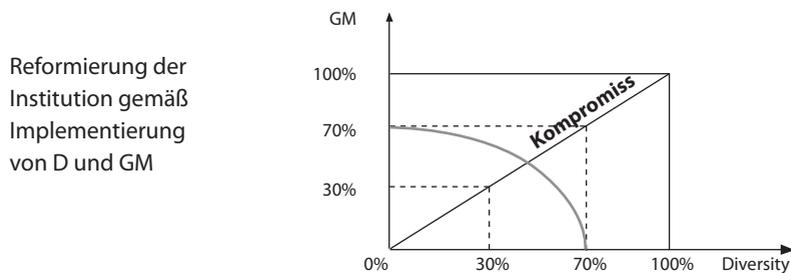
- ▶ Zeitplanung: Welche Ziele sollen kurzfristig, mittelfristig und längerfristig erreicht werden?
- ▶ Politische Implikationen: Was sind die internen und externen Zielsetzungen?
- ▶ Themen- und Arbeitsfelder (inklusive Personalpolitik): Welche sollen wie verändert werden?
- ▶ Gesellschaftliches Spannungsfeld: Wo und wie ist die Institution eingebunden?

Im Folgenden greifen wir einige Aspekte exemplarisch heraus und zeigen, inwiefern diese Überlegungen im Sinne eines Diversity-Konzeptes relevant sind.

Politische Implikationen von Diversity

Die politische Implikation zielt auf die Frage ab, was mit der Wahrnehmung und vor allem der Implementierung von Diversity innerhalb einer sozialen Institution erreicht werden soll. Institutionen müssten sich also fragen, welche internen bzw. externen Ziele sie verfolgen wollen. Zwei grafische Darstellungen sollen in der exemplarischen Gegenüberstellung von Gender Mainstreaming (als bereits gesetzlich verankerte Forderung) und Diversity mehrere Möglichkeiten aufzeigen.

Realisierungsmöglichkeiten von Diversity und Gender Mainstreaming 1

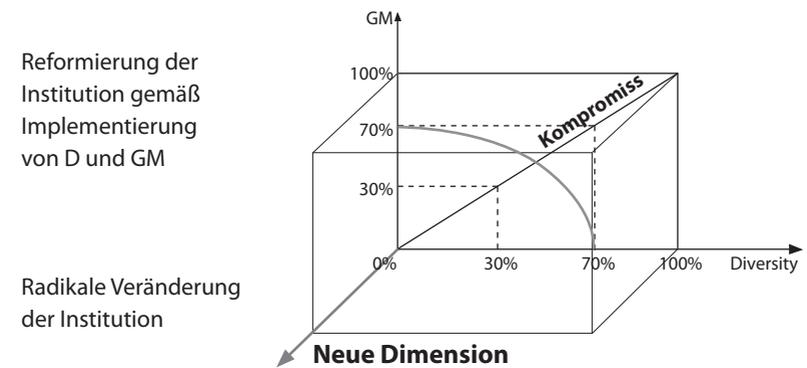


© Czollek/Perko 2006

In dieser Grafik wird die Implementierung von Gender Mainstreaming (das in Institutionen umgesetzt werden muss) und Diversity in einer sozialen Institution gezeigt. Die Variationen sind mannigfaltig. Je nach Intention kann Gender Mainstreaming oder Diversity bevorzugt oder beides prozentual gleichermaßen umgesetzt werden. Welche Verankerung auch stattfindet, sie bleibt hier innerhalb des Koordinatensystems und zeigt damit die graduelle Reformierung der Homogenität einer Institution an. Zieht man Diversity heran, so lässt sich sagen: Je höher der prozentuale Anteil von Diversity, desto signifikanter wird diese Reformierung und damit die Veränderung der bestehenden Ins-

titution. Je höher der prozentuale Anteil von Diversity ist, desto höher ist der Energieaufwand, Verschiedenheiten innerhalb einer Institution zu managen, weil immer mehr Unterschiede zutage treten, mit denen erst gelernt werden müsste, umzugehen. Dass dies zeitweilig das Konfliktpotential innerhalb einer Institution erhöhen kann, ist evident. Der skizzierte Halbkreis zwischen 70% GM und 70% D verweist auf den möglichen Kippunkt, an dem die Homogenität durch die Implementierung von Gender Mainstreaming und Diversity hin zur Verschiedenheit, Vielfalt und Heterogenität in dem Sinne umschlagen kann, sodass der bisherige institutionelle Mainstream nicht weiter Mainstream wäre.

Realisierungsmöglichkeiten von Diversity und Gender Mainstreaming 2



© Czollek/Perko 2006

Die zweite Grafik führt eine neue Dimension ein. Die nach unten zeigende Linie sprengt das Koordinatensystem und verweist damit auf eine radikale Veränderung einer Institution. Zur Verhandlung steht hier nicht mehr die prozentuale Implementierung von Gender Mainstreaming und Diversity innerhalb der bestehenden Institution, sondern ihre Neugestaltung im Namen eines politisierten Diversity-Konzeptes. Diversity selbst würde so zum Mainstream.

In Bezug darauf, wie das Neue aussehen kann, wäre eine philosophische Diskussion zu führen, was das Novum überhaupt ist (vgl. Perko 1993). Hier aber soll lediglich auf die Aporie des Handelns verwie-

sen werden, d. h. das (auch institutionelles) Handeln Neues zu beginnen meint: Es unterbricht den automatischen Ablauf des Alltäglichen, hält etwas an und greift in ein Geschehen ein, lässt etwas werden, was noch nicht ist (vgl. Arendt 1967). Doch können die Folgen nicht vorausgesehen werden und so ist auch die grundlegende Veränderung einer Institution, die inhaltlich und politisch Diversity umsetzt, nicht mit Gewissheit voraussagbar.

Erst wenn sich eine Institution darüber im Klaren ist, was ihre Zielsetzungen im Sinne der Implementierung von Diversity de facto sind, was sie umsetzen will, machen Überlegungen hinsichtlich der zu verändernden internen Themen- und Arbeitsfelder (sowie Personalpolitik) Sinn.

Veränderungen der Themen- und Arbeitsfelder

Soll Diversity zur Querschnittsaufgabe werden, dann müssten auch bei einer graduellen Implementierung alle Themen- und Arbeitsfelder aus der Perspektive des Diversity betrachtet werden.

Würde etwa, um ein Themenfeld zu nennen, ein sozialpädagogisches Forschungsprojekt vergeben, so müssten Analysen alle genannten Kategorien von Diversity einbeziehen, d. h. Geschlecht, Geschlechterrolle, sexuelle Orientierung, Alter, körperliche Verfasstheit, kulturelle, religiöse und ethnische Herkunft, Hautfarbe, Klasse etc. Zu klären wäre u. a., wie ein Projekt alle Kategorien einbeziehen könnte, wie eine inter- und transdisziplinäre Arbeit aussehen könnte, wie die Durchführung von Projekten personell bestückt werden könnte, um von der Partikularität bzw. der Betrachtung einer Dimension abzukommen. Ein Projekt z. B. in Neukölln, das ausschließlich Geschlechterverhältnisse, ausschließlich Migration, ausschließlich Behinderung etc. erforschen würde, reicht in diesem Modell nicht aus. Hier wäre bei den Erfahrungen von interdisziplinärer und transdisziplinärer Forschung anzuknüpfen.

Komplexer wird die Implementierung von Diversity in Bezug auf interne Arbeitsfelder: Räumlich gesehen ließe sich zwar auch an durchgeführten Maßnahmen anknüpfen. Doch zeigen sie sich hier noch weit entfernt von einem Diversity-Projekt. Ein gutes Beispiel ist die immer wieder kehrende Toilettenfrage. Gemäß des Diversity-Konzeptes

müssten Toiletten für alle Menschen barriere- und diskriminierungsfrei zugänglich sein, also allen oben genannten Kategorien, soweit sie dafür relevant sind, entsprechen. Bislang wäre ein klassisches „Behinderten-WC“ diesem nicht entsprechend, das zwar für Menschen im Rollstuhl konzipiert, nicht aber für Kleinwüchsige erreichbar ist und ebenso unbequem ist für Menschen mit Gehhilfen, Corsagen etc. Bislang wären getrennte „Frauen- und-Männer-WCs“ dem nicht entsprechend, insofern sie keinen geschützten Ort für Intersexuelle, Transgender, Drags etc. bieten. Die Toilettenfrage lässt sich auf alle internen Arbeitsbereiche und externen Veranstaltungsräume übertragen. Zu fragen gälte hier, ob die Vorstellungen der Mitglieder einer Institution ausreichen, um die Verschiedenheiten aller Menschen mitdenken zu können. Die Implementierung von Diversity bedürfte hier den Einbezug verschiedenster Menschen in professioneller Weise (d. h. es reichte nicht aus, einen Mitarbeiter/eine Mitarbeiterin, die z. B. kleinwüchsig ist, zu fragen, wie die räumliche Gestaltung sein sollte).

Die Implementierung von Diversity betrifft ferner die Personalpolitik. Soziale Institutionen müssten hier fragen, ob das vorhandene Personal mit seinen Diversitäten intern gemanagt werden oder eine personale Öffnung zugunsten der Heterogenität erfolgen soll. Bei beiden Dimensionen kommen Institutionen nicht umhin, die Problematik des Outens zu bedenken, d. h. inwiefern werden Menschen gezwungen, sich z. B. als Transgender, als Jude/Jüdin, als Person mit nicht sichtbarer Behinderung erkennbar zu machen, um im Namen von Diversity eingestellt zu werden oder innerhalb der Institution zu agieren? Gleichzeitig wären Personalschulungen anzubieten, etwa auf die jeweilige Institution angepasste Social-Justice- und Diversity-Trainings für die MitarbeiterInnen aller Statusgruppen.

Für die Umsetzung von Diversity in Institutionen könnte die Bildung einer Arbeitsgruppe, in der Vertreter und Vertreterinnen aller Statusgruppen, also Frauenvertretung, Enthinderungsvertretung, Lesben-, Schwulen- und Transvertretung, Migrationsvertretung etc. präsent sind, ein erster Schritt sein. Ein/e Diversitybeauftragte/r, der/die die Umsetzung koordiniert und externe Schnittstellen einbezieht, wäre hinzuzufügen. Insgesamt aber wäre eine Analyse der Institution gemäß aller Arbeitsbereiche und Themenfelder durchzuführen und es

wären jeweils Checklisten zu erstellen, durch die – gegen ein „Vergessen“ – interne Räumlichkeiten wie externe Veranstaltungen das Einhalten von Diversity garantieren würden. So könnte untersucht werden, ob die Veranstaltung für Menschen im Rollstuhl selbstverständlich zugänglich ist, ob GebärdendolmetscherInnen selbstverständlich zur Verfügung stehen, das Infomaterial in Blindenschrift und in verschiedenen anderen Sprachen verfügbar ist, Toiletten für alle zugänglich sind etc. Die Umsetzung von Diversity gestaltet sich nicht konfliktfrei. So wäre schließlich zu überlegen, ob es ein Konfliktteam gibt, das im Falle von Konflikten in Bezug auf Diversity und im Falle von Diskriminierung ansprechbar ist, um es nicht als je individuelles Problem, sondern in seiner strukturellen Eingebundenheit zu sehen und als solches damit umzugehen.

Die Frage der Repräsentation

Verbunden mit der oben erwähnten Personalpolitik ist bei einer Umsetzung von Diversity in sozialen Institutionen die Frage der Repräsentation relevant. So wäre innerhalb einer Institution zu überlegen, wer welche Themen und Interessen intern und nach außen hin vertritt. Dabei stehen mehrere Modelle zur Diskussion, u. a.: (1) das Modell der Anwaltschaft als indirekte Repräsentation, in dem bestimmte Personen über Interessen und Anliegen anderer Personen und Gruppen verhandeln, und (2) das Modell der direkten Repräsentation, in dem Personen bzw. Gruppen jeweils selbst ihre Interessen und Anliegen verhandeln. Ersteres könnte etwa über den Begriff der Solidarität, des Verbündet-Seins oder der Freundschaft im Arendtschen Sinne funktionieren (vgl. Arendt 1959, 1967, Thürmer-Rohr 2002). Dies wäre das Modell, wie es sich etwa in der Praxis im Community Organizing (vgl. Scharz 2006) oder im Social Justice Ansatz (vgl. Czollek/Weinbach 2002, 2006) zeigt. Zweiteres hieße, dass alle Diversitäten je individuell sichtbar und hörbar werden. In der Praxis bliebe bei diesem Modell immer auch die indirekte Repräsentation Faktum, insofern eine Person die „eigene“ Community vertreten würde. In beiden Modellen tritt die angenommene Homogenität von Gruppen hinter die Vielfalt von Menschen zurück. Das Denkmodell der Homogenität, wie es sich in der Nationalstaatlichkeit und dem Staatsbürgerschaftsrecht *ius sangu-*

ini (Abstammungsrecht, Abstammung nach dem Blut) – im Gegensatz zum *ius soli* (Territorialrecht) – zeigt, basiert auf einer Vorstellung von Essentialismus, die mit den jeweiligen tiefenkulturellen Traditionen verbunden ist.

Institutionen im gesellschaftlichen Spannungsfeld

Eine soziale Institution existiert niemals in einem gesellschaftlichen Leerraum. Sie ist eingebettet in rechtliche Rahmenbedingungen (Stiftungsrecht, Vereinsrecht, Haushaltsrecht, Arbeitsrecht etc.), aufgebaut in Hierarchien, die sich auch aus dem Satzungs- und Vereinsrecht ergeben, und konfrontiert mit Anforderungen, immer effizienter bei knapper werdenden Mitteln zu arbeiten. (Dass die Implementierung von Diversity finanzielle Mittel erfordert, ist evident.) Institutionen sind Bestandteil der Gesellschaft und damit immer auch Spiegel kultureller Bedingungen. Mögen sie noch so sehr in kritischer Distanz dazu stehen, sind ihnen kulturell verankerte Denkstrukturen und Normalitäts- und Wertvorstellungen inhärent. Sie zeigen sich im (bewussten oder unbewussten) strukturellen, institutionellen und individuellen Umgang mit Konflikten, in Praxen von Stellenbesetzungen, im Umgang mit Menschenrechten, mit Unterdrückungs- und Ausgrenzungssystemen (wie Rassismus, Homophobie, Behindertenfeindlichkeit, Altersdiskriminierung usw.) sowie in Vorurteilmustern. So wie es interne Maßnahmen dagegen geben könnte, könnten Institutionen ihr Umfeld mitreflektieren und Ressourcen zur Verfügung stellen, die allen den Zugang zu ihr ermöglicht. Hierbei geht es nicht nur darum, dass sich Menschen institutionsintern barriere- und diskriminierungsfrei bewegen können. Vielmehr geht es auch um Überlegungen, wie Menschen zu Institutionen kommen, ohne mit Gewalt konfrontiert zu sein.

Die Rolle der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit bei der Verwirklichung von Diversity

Über die Unterstützung und Stärkung der Eigenverantwortlichkeit einzelner Menschen hinaus gilt es in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit sozialstaatlicher Interventionen, den Abbau von Benachteiligungen zu fördern sowie zur Befähigung und Ermöglichung der Teilhabe am gesellschaftlichen und öffentlichen Leben beizutragen.

Diese Intention, die von der Wechselbeziehung zwischen Subjekten und der sozialen Umwelt ausgeht, betrifft die Thematik Diversity in Bezug auf ihre praktische Umsetzung. Die Rolle, die Soziale Arbeit und Sozialpädagogik dabei innehaben könnten, betreffen mindestens drei Ebenen: (1) wissenschaftliche Auseinandersetzung und Forschung, (2) Lehre und Ausbildung, (3) praktische Arbeitsbereiche.

(ad 1) Zwar wird in theoretischen Auseinandersetzungen hervorgehoben, dass Soziale Arbeit und Sozialpädagogik durch den konstruktivistischen Ansatz den Blick auf Diversity zugunsten der Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit richtet (vgl. Schröder 2006). Im systemorientierten Ansatz wird ferner gezeigt, dass ihnen das Thema Vielfalt insofern immanent ist, als sie über ihr „Klientel“ „kulturelle Übersetzungsarbeit“ (z. B. Alter, soziale Klassen und Schichten, Weiblichkeits- und Männlichkeitskulturen, Jugend- und Erwachsenenkultur) leisten (Staub-Bernasconi 1995, 303), und sich durch interkulturelle und geschlechterdifferenzierende Arbeit als Querschnittsfunktion auszeichnen. Soziale Arbeit und Sozialpädagogik seien so „immer schon interkulturell“ (Schröder 2006) und divers gewesen. Hier zeigt sich ein Mythos in zweierlei Weise: Erstens wurde diese Haltung erst über die Jahrhunderte mühsam errungen und steht immer wieder neu zur Disposition; zweitens wird eine Arbeit mit einem sich differenzierenden „Klientel“ nicht schon per se zu einem Diversity Ansatz dieser Professionen. So wäre es hilfreich, wenn Sozialpädagogik und Soziale Arbeit den Blick auf die Gesamtheit der Bedeutung von Diversity richteten.

(ad 2) In Bezug auf die Lehre gibt es interessante Projekte an Fachhochschulen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu Fragen und Problemen von Interkulturalität, Alter (verschiedene Altersgruppen), Migration und Gender, um nur einige zu nennen, bezogen auf unterschiedliche Arbeitsfelder. Doch auch hier könnten Curricula entwickelt werden, die Diversity in seiner umfassenden Bedeutung institutionell verankern, ohne einzelne Kategorien losgelöst voneinander zu fokussieren. So könnte über die Lehre ein Bewusstsein geschaffen werden, was Diversity bedeutet, z. B. in Bezug auf Konfliktkompetenz oder in

Bezug darauf, wie Veranstaltungen im Rahmen von sozialen Projekten gestalten werden und werden könnten. (Bei einem interkulturellen Fest für Jugendliche in Neukölln etwa, wo viele Jugendliche wohnen, die nicht deutscher Herkunft sind, war ein Programmpunkt Hip-Hop. Die Jugendlichen waren begeistert. Danach kam die Ansage, dass sie jetzt sehen werden, was ihre Eltern und Großeltern getan haben. Es folgten Twist und Rock'n Roll in typischer Kleidung der Bissetröcke der 50er und 60er Jahre. Mit den Eltern und Großeltern der angesprochenen Zielgruppe hatte das nichts zu tun und die Jugendlichen verließen die Veranstaltung). Dazu gehört in der Lehre die Vermittlung von Erinnerungsarbeit und von historischem Wissen über die eigene Geschichte hinaus. In der Zusammensetzung der Lehrenden müsste sich die Vielfalt der Menschen in der Gesellschaft ebenso widerspiegeln wie in der Zusammensetzung der Auszubildenden (z. B. durch gezielte Berufsberatung und gezieltes Ansprechen von Schülern und Schülerinnen).

(ad 3) Hinsichtlich der praktischen Arbeit in sozialen Bereichen findet Diversity eine mögliche Entsprechung in der Forderung nach interkultureller Öffnung der sozialen Dienste. Die Umsetzung dieser Forderung bedeutet nicht nur, soziale Dienste für MigrantInnen, Flüchtlinge und andere bisher nicht erreichte Adressaten sozialer Arbeit zu öffnen, sondern auch die Teams der im Bereich der sozialen Arbeit Tätigen interkulturell zu besetzen. Die Vielfalt der Menschen soll sich also auch in der Personalpolitik widerspiegeln. Gleichzeitig muss die bestehende Praxis sozialer Arbeit und Sozialpädagogik sich auf die Ansprüche der pluralen Gesellschaft und insbesondere auf die Rechte der „KlientInnen“ im Sinne von Diversity konzentrieren. So wäre es hilfreich, die Einwanderungs- und Asylrechtspolitik mit ihren konkreten Auswirkungen auf die AdressatInnen der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik mit einzubeziehen (z. B. in Bezug auf Roma und Sinti, auf Bürgerkriegsflüchtlinge).

Sozialpädagogik und Soziale Arbeit könnte sich insgesamt bei der Entwicklung von Diversity-Ansätzen mit Werte- und Leitbildentwicklung und strukturellen Rahmenbedingungen beschäftigen.

Werteentwicklung in Bezug auf u. a.:	Leitbildentwicklung in Bezug auf u. a.:	Berücksichtigung struktureller Rahmen- bedingungen u. a.:
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Integration / Inklusion ▶ Normalitätsvorstellungen ▶ Bildung ▶ Emanzipation ▶ Familie ▶ Gender-Identität <ul style="list-style-type: none"> • Heterosexuell • Homosexuell • Lesbisch • Transidentität ▶ Kulturelle Identität ▶ Ethik (Care, Gerechtigkeit) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Werte ▶ Diversity in Konkurrenz mit GM und Interkultureller Öffnung ▶ Ziel von Diversity ▶ Implementierung ▶ Handlungsfelder ▶ Personalpolitik 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Gesetzlicher Rahmen ▶ Einwanderungs- und Aufenthaltspolitik ▶ Arbeitsrecht ▶ Subsidiaritätsprinzip: Verhältnis von öffentlichen und freien Trägern ▶ Wohlfahrtsverbände ▶ Soziale Arbeit / Sozialpädagogik als Dienstleistung ▶ Soziale Arbeit / Sozialpädagogik als Lebensweltorientierung ▶ Beteiligungsrecht

7. Abschließendes

Der Orientierungsrahmen von Diversity ist die Ent- bzw. Nicht-Hierarchisierung von Differenzen in Bezug auf Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft, Kultur, Alter, Klasse, Lebensstile etc. Wertevielfalt und Pluralismus sind dafür grundlegende Prinzipien. Diversity innerhalb bestehender Institutionen zu verwirklichen ist ein langer Prozess, der einen öffentlich artikulierten politischen Willen braucht, sozialpädagogische Fundierung, aber auch das Engagement des einzelnen Menschen. Wenn dieses Moment der Wertevielfalt und Pluralität in den Köpfen und Herzen der Menschen einer Gesellschaft Eingang gefunden hat, werden MigrantInnen, Flüchtlinge, Menschen mit „Behinderungen“, Lesben und Schwule, Transgender und Intersexen u. a. Minderheiten und Bevölkerungsgruppen wie Roma schließlich nicht mehr „Mitbürger“ oder „mitlebende Nationalitäten“ sein, sondern Menschen mit gleichen Rechten zur Teilhabe und Schutz vor Diskriminierung zugunsten des Projektes einer heterogenen Gesellschaft, in der die Vielfalt zwar „gemanaget“ wird, jedoch ohne behaftete Makel und Defizite.

Literatur

- Arendt, H. (1967): Vita Activa oder vom tätigen Leben, München
- Arendt, H. (1959): Gedanken zu Lessing – Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten, in: Dies.: Menschen in finsternen Zeiten, Hamburg
- Butler, J. (2003): Kritik der ethischen Gewalt, Frankfurt a. M.
- Castoriadis, C. (1984): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie, Frankfurt a. M.
- Czollek, L. C. (2005): Diversity Management und seine praktische Relevanz, in: alice. Magazin der Alice-Salomon-Fachhochschule, Nr. 10/2005, Berlin, 13-18
- Czollek, L. C. (2005): Gender Mainstreaming aus interkultureller Perspektive, in: Castro Varela, M. (Hg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Antidiskriminierung, Dekolonisierung und Demokratisierungsprozesse, Münster/Hamburg/Berlin/Wien/London
- Czollek, L. C. (2004): Gender Mainstreaming aus queerer und interkultureller Perspektive – eine konkrete Utopie, in: Perko, G./Czollek, L. C.: Lust am Denken. Queeres jenseits kultureller Verortungen, Köln
- Czollek, L. C./Weinbach, H. (2002): Gender- und Gerechtigkeitstrainings: Machtverhältnisse begreifen und verändern, in: Nohr, B./Veth, S. (Hg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie, Berlin, online: www.czollek-consult.de
- Czollek, L. C./ Perko G. (2003): Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt Clash of Civilizations, Köln
- Derrida, J. (1986): Positionen, Graz/Wien
- Derrida, J. (1988): Die différance, in: Engelmann, P. (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion, Stuttgart
- Fraser, N. (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung, in: Dies./Honneth, A. (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse, Frankfurt a. M.
- Galtung, J. (2000): Die Zukunft der Menschenrechte, Frankfurt a. M.
- Mecheril, P. (2003): Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität, Wien
- Mecheril, P./Rosenstreich, G. (2005): Diversity als soziale Praxis. Programmatistische Ansprüche und ihre Instrumentalisierung, in: alice. Magazin der Alice-Salomon-Fachhochschule, Nr. 10/2005, Berlin, 18-20

- Perko, G. (1993): Aufschlüsse der Einbildungskraft, Pfaffenweile
- Perko, G. (2005): Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural queeren Denkens, Köln
- Perko, G./Czollek, L. C. (2004): Lust am Denken. Queeres jenseits kultureller Verortungen, Köln
- Schröer, H. (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? http://www.i-igq.de/dokus/vielfalt_leben_und_gestalten.pdf (12.06.2006)
- Schwarz, K. (2006): Community Organizing. Geschichte – Theorie – Methode – Praxis am Beispiel der „Bürgerplattform Karlshorst“, unveröff. Diplomarbeit an der Alice-Salomon-Hochschule, Berlin
- Staub-Bernasconi, S. (1995): Systemtheorie, soziale Probleme und soziale Arbeit: lokal, national, international, Bern/Stuttgart/Wien
- Stuber, M. (2004): Diversity. Das Potential von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern, München
- Taylor, C. (1993): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt a. M.
- Weinbach, H. (2006): Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin
- Thürmer-Rohr, Ch. (2002): Die Stummheit der Gewalt und die Zerstörung des Dialoges, in: Utopie kreativ, <http://www.linksnet.de/textsicht.php?id=771> (17.1.2007)

Santina Battaglia

Die Repräsentation des Anderen im Alltagsgespräch: Akte der natio-ethno-kulturellen *Belangung* in Kontexten prekärer Zugehörigkeiten

„Woher kommen Sie?“ ist eine Frage, die im Alltag von bestimmten Menschen an bestimmte andere Menschen unbefangen gestellt und je nach Kontext auch ebenso unbefangen beantwortet wird. In der Einwanderungsgesellschaft spielt diese Frage eine besondere Rolle. Die Herkunftsfrage impliziert eine natio-ethno-kulturelle Verortung des Gegenübers an einem anderen Ort als dem des Sprechers. Sie ist mit entsprechenden Zuschreibungen und Erwartungen verbunden und d. h. (in der Konsequenz der Antwort) auch mit der impliziten Aufforderung zur Repräsentation einer bestimmten national, ethnisch und kulturell definierten Gruppe von Menschen.

Dieser Aufsatz befasst sich mit Dialogen über Herkunft und daran anschließenden Interaktionen als sozialen Praxen der Repräsentation des Anderen als einem natio-ethno-kulturell Anderen. Im Zentrum steht die sich in diesem Kontext vollziehende konversationelle *Belangung* des Anderen als Anderer unter der Bedingung prekärer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit.

Der Herkunftsdialog¹ als Sprachspiel der Konstruktion von natio-ethno-kulturell „Anderen“

Dialoge über die „Herkunft“ eines Gesprächspartners finden häufig im Rahmen von Smalltalk statt. Sie sind dort ein Element insbesondere von Kennenlerngesprächen (Philipp 2003). Fragen nach der „Herkunft“ kommen aber auch in anderen Gesprächstypen, wie beispielsweise Bewerbungsgesprächen oder Interviews vor.² Die Herkunftsfrage

¹ 1995 und 2000 habe ich von diesem den „Nationalitätsdialog“ unterschieden („Bist du Spanier?“). Er lässt sich jedoch unter dem Begriff „Herkunftsdialog“ subsumieren, zumal der Zweck derselbe ist: Die Konstruktion einer anderen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit des Gegenübers.

² Auch wenn eine Rednerin oder ein Talkshow-Gast durch einen Moderator vorgestellt oder durch ein Einladungsschreiben angekündigt wird, oder wenn Medien über kriminelle oder herausragende Handlungen Bericht erstatten, werden oft

schließt an unpersönliche Gesprächsthemen, wie z. B. das Wetter, an (vgl. Schneider 1988) und steht in Situationen geringer Vertrautheit oft an prominenter Stelle neben oder auch anstelle der Frage nach dem Beruf. Beide Fragen sind in Deutschland üblich und werden gleichermaßen für unverfänglich gehalten. Die Herkunftsfrage kommt jedoch nicht in jedem Kennenlerngespräch vor, sondern nur unter bestimmten Bedingungen. Sie gehört zum Smalltalk-Fragenkatalog für vermeintlich *Anderere*. Menschen, die man für Einheimische hält, wird sie (so) nicht gestellt.

Prominente Auslöser für die Herkunftsfrage sind eine Physiognomie, ein Name oder ein Akzent, aufgrund derer der Fragende die Hypothese bildet, sein Gegenüber komme aus einem anderen Land oder Kulturkreis und sei „hier“ z. B. als Touristin, Gastarbeiter(kind), Asylbewerber oder zu Besuch.³ Die Herkunftsfrage wird all jenen gestellt, die als natio-ethno-kulturell auffällig, als „salient“ eingestuft werden. Weil eine „Saliens“ (also Auffälligkeit) des Angesprochenen die Voraussetzung ihres Zustandekommens ist, bezeichne ich diesen und ähnliche Dialoge als „Saliensinteraktionen“ (Battaglia 1995 und 2000).

Die Herkunftsfrage ist, so zeigen die darauf folgenden Gesprächszüge, mit der Erwartung verknüpft, dass der oder die Andere im weiteren Verlauf des Gesprächs lebensgeschichtliche Details zu dieser Herkunft erzählt. Die Herkunftsfrage zielt somit auf mehr als eine Ortsangabe. Sie zielt auf die umfassende Konstruktion einer *anderen* natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit des Gegenübers, die in der Regel auch bewertend ist (vgl. Hausendorf 2000), und auf eine interessante Konversation auf dieser Basis. Typisch ist ein Dialog wie: „Sind Sie in Deutschland geboren?“ – „Ja.“ – „Woher kommt denn dieser Vor- und Nachname?“ – „Aus Italien.“ – „Ja, aber wo daher?“ – (...) – „Ach, die Gegend kenne ich gar nicht. Kommen Ihre Eltern daher oder schon die

Großeltern?“ – (...) – „Und sprechen Sie auch noch Italienisch, sind Sie da so hinein gewachsen?“ – (...) – „Hach, schön!“⁴

Der physiognomisch auffällige Gesprächspartner, der die Herkunftsfrage mit: „Ich bin von hier, ich bin Schwabe“ beantwortet, und der auch aus seiner Familiengeschichte heraus keine andere Antwort bieten kann, der also z. B. sagt: „Meine Eltern und Großeltern sind auch alle von hier, und mehr weiß ich nicht“, ist nicht nur wenig überzeugend,⁵ sondern er ist auch eine dialogische Enttäuschung. Das Herkunftsgespräch kann sich nicht entfalten. Die elementare Struktur des im Smalltalk beheimateten Herkunftsdialogs kann also nicht als einfaches Frage-Antwort-Spiel aus zwei Redezügen gesehen werden.⁶ Der Herkunftsdialog ist mehrzünftig. Er kommt zustande, wenn jemand einen Ort des Herkommens angibt, durch den die Annahme der oder des Fragenden Bestätigung findet. – Dann geht es weiter.⁷

Mit ihrer Auskunft hat die befragte Person Gesprächsbereitschaft signalisiert, hat sich auf das Sprachspiel „Herkunftsdialog“ eingelassen. Und mit einer Antwort, die die Hypothese der „anderen Herkunft“ be-

4 Manchmal sind mit einer Herkunftsfrage auch sofort engere Hypothesen verknüpft: „Ist das rumänisch?“, „Sind Sie Italienerin?“ Dieses kommunikative Wagnis zielt auf Zurschaustellung der eigenen Menschenkenntnis im Bereich natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit („Ich kenne mich da aus – mit Physiognomien, Namen, Akzenten usw.“). Der Sprecher präsentiert sich als kompetent. Er riskiert einen korrigierenden Bescheid: „Nein, es ist ungarisch“, „Nein, ich komme aus Spanien“, der dem Sprachspiel selbst allerdings unschädlich ist. Die Antwort lässt sich überführen in ein den Fragenden fortbildendes Gespräch über eine unvermutete Zugehörigkeit und alles, was sich damit an Informationen über ein anderes Land (Politik, Landschaft, Leute, Sprache usw.) verbindet. Der Fragende kann jedoch auch in bester Smalltalk-Manier fortfahren mit einem: „Ach, das ist ja interessant, meine Schwägerin war letztes in XY, sie hat dort die Sehenswürdigkeit Z besucht“, oder mit einem: „Ja, wenn man es weiß, dann sieht man es ja auch“. Solche Gesprächszüge retten die zuvor gefährdete Selbstpräsentation des Fragenden als eines weltläufigen Menschen, der sich auskennt. Die grundlegende Annahme: „Kommt woanders her“, wird auch in diesen Fällen bestätigt.

5 Vgl. dazu ausführlicher Battaglia 2000. In diesem Aufsatz lag der Fokus auf der dialogisch hergestellten Notwendigkeit, die eigene Identität „zu verhandeln“, d. h. auf dem Umstand, dass als natio-ethno-kulturell Andere konstruierte Menschen hinsichtlich der Glaubwürdigkeit ihrer Selbstbeschreibung bei „Normaldeutschen“ einen schweren Stand haben.

6 Vgl. dazu das Konzept des „Minimaldialogs“, Franke 1990.

7 Es heißt ja nicht: „Kommen Sie (vielleicht) woanders her?“ – „Nein.“ – „Ah ja“.

Antworten auf die (in diesen Kontexten nicht explizit an den Betroffenen gestellte) Herkunftsfrage gegeben.

3 Natürlich gibt es auch anders situierte Herkunftsdialoge, z. B. unter Anderen Deutschen (zum Begriff vgl. Mecheril/Teo 1994), die feststellen, dass sie eine gemeinsame ethnische Wurzel haben, oder unter TeilnehmerInnen einer internationalen Tagung, die sich mehr für die universitäre als für die ethnische Herkunft und Zugehörigkeit interessieren, oder z. B. unter chilenischen Touristen in Deutschland, die den Verdacht haben, ihr Gegenüber komme ebenfalls aus Chile.

stätigt, steht die weitere Thematisierbarkeit dieser „anderen Herkunft“ außer Frage. Vertiefende Fragen wie: „Fährst du denn noch oft dort hin?“ können nun gestellt, Kommentare dazu geäußert werden, z. B.: „Ah, Mafia.“ Die Bereitschaft der/des Befragten, sich „woanders“ zuzuordnen, ist somit der Ausgangspunkt eines „produktiven“ Herkunftsdialoges. Erst diese Bereitschaft ermöglicht sein Voranschreiten.

Die Selbstdefinition als Angehörige oder Abkömmling einer bestimmten anderen Ethnie oder Nation ist damit auch gleichzeitig die dialogische Basis einer *repräsentativen Funktion* des Befragten für ein Land. Im Anschluss daran kann jemand aufgefordert werden, beispielsweise zu zeitgeschichtlichen Ereignissen, kulturellen Praktiken, sozialen Problemen, politischen Fragen usw. dieses Landes Stellung zu beziehen, was dann auch passiert (s. u.). Der dialogisch enttäuschende „dunkle“ Schwabe lässt sich dazu nicht heranziehen.

In solchen Aufforderungen zeigt sich, dass dem zu seiner Herkunft Befragten im Verlauf des Herkunftsdialogs eine repräsentative Funktion für die bestätigte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit *zugewiesen* wird. Ein „Woher kommst du?“ gibt sich nicht mit: „Ich bin von hier“ zufrieden und letztlich auch nicht mit: „Ich komme aus Timbuktu“. Es erteilt einen natio-ethno-kulturellen *Repräsentationsauftrag*, der im weiteren Gesprächsverlauf einzulösen ist.

Noch deutlicher formuliert: Der Herkunftsdialog *erzeugt sprachlich*, auf der Beziehungsebene zwischen den Interagierenden, das, was in der Literatur eine „interkulturelle (Gesprächs)Situation“ oder „interkulturelle Überschneidungssituation“ (Grosch/Leenen 1998) genannt wird. Und dies hat Konsequenzen, denn in Interaktionen mit Angehörigen „anderer Kulturen“ kommunizieren Menschen *anders* als mit Angehörigen ihrer „eigenen Kultur“ (vgl. Knapp-Potthoff 1997, 190).

Die Konstruktion einer Situation als „interkulturell“ schafft Distanz. Und sie suggeriert ein (Un-)Wissen über den Anderen als Anderen, als Repräsentanten „seiner“ Nation, Ethnie und Kultur, das von nun an zur Geltung gebracht werden kann. Die Feststellung einer „anderen Herkunft“ im Smalltalk schränkt daher nicht nur dessen weiteren Verlauf ein, sondern sie verändert auch die Beziehung zwischen den Beteiligten. Einer der Gesprächspartner ist zum „Anderen“ geworden, der nun konversationell als solcher angesprochen, (heraus)gefordert

und *belangt* werden kann. Spezifische Formen der *Belangung* des Anderen als natio-ethno-kulturell Anderer können fortan – auch überraschend nach Monaten mal wieder – die Interaktion(en) mit diesem kennzeichnen.

Die alltagssprachliche *Belangung* der prekär „Anderen“ als RepräsentantInnen ihrer „Herkunft“

Natio-ethno-kulturelle Repräsentationsaufträge und somit Belangungen erscheinen in Alltagsgesprächen in unterschiedlicher Gestalt, gelegentlich in Form von Performanzaufforderungen: „Sprich doch mal was auf Italienisch!“, aber auch als Aufforderungen zur repräsentativen Stellungnahme: „Du als Inder, was sagst denn du dazu?“ Für die Einschätzung solcher Belangungen in ihrer Bedeutung für die Belangten ist relevant, auf welche Art von Zugehörigkeit sie beim Angesprochenen treffen.

Mecheril teilt das Konstitutionsfeld „Zugehörigkeit“ in drei Aspekte ein: „symbolische Mitgliedschaft“, „habituelle Wirksamkeit“ und „biographisierende Verbundenheit“ (Mecheril 2003, 134ff), die jeweils unterschiedliche Dimensionen und Potenziale haben. Die natio-ethno-kulturelle Mitgliedschaft differenziert er weiter in zwei Perspektiven: „Im Zusammenhang von Selbst- und Fremdbeschreibung realisiert sich Mitgliedschaft als fragloses oder als prekäres Phänomen“ (Mecheril 2003, 144). Diese Unterscheidung ist für die in Frage stehenden Konversationen von Bedeutung. Es macht einen Unterschied, ob jemand vor dem Hintergrund einer „fraglosen (Nicht-)Mitgliedschaft“, oder einer „prekären Mitgliedschaft“ aufgefordert ist, ein Herkunftsgespräch zu führen oder eine andere Nation, Ethnie oder Kultur in jedweder Sorte von Salienzinteraktion zu vertreten. Um zu zeigen, welche Rolle die Prekarität der Mitgliedschaft bzw. Zugehörigkeit in solchen Dialogen spielt, seien zwei Beispiele zitiert: zunächst ein Fall prekärer Zugehörigkeit (Schmidt-Fink 2003), dann einer mit fragloser (Nicht-)Zugehörigkeit (McCaskill 2001).

Behrooz Motamed-Afshari, Sohn einer deutschen Mutter und eines iranischen Vaters, der 1982 16-jährig nach Deutschland kam, fühlt sich in Deutschland „dazugehörig“, meint jedoch: „In bestimmten Situationen fällt manchen auf, dass ich doch nicht ‚einer von uns‘ bin. Im

privaten Bereich kommt das oft vor.“ In einem Interview (Schmidt-Fink 2003) erzählt er, sein Leben in Deutschland habe sich im Anschluss an das Erscheinen des Buches: „Nicht ohne meine Tochter“ von Betty Mahmoody seit 1991 „stark verändert“: „In der deutschen Gesellschaft hat das extreme Vorurteile gegenüber Iranern produziert. Sogar meine eigene Freundin klagte mich an. Deren Freundinnen riefen mich herbei, um mich zur Rede zu stellen. Eine total bescheuerte Situation in unserer WG-Küche damals. Ich wurde gezwungen, mich und die Iraner zu verteidigen. Dabei war Mahmoodys Mann doch ein Extrem. Seitdem habe ich keine Lust mehr auf nationale Zuschreibungen, keine Lust mehr auf solche Diskussionen. Ich habe keinen Bezug dazu.“ (ebda.)

Stellvertretend für eine „andere“ Nation, Ethnie oder Kultur zu stehen bedeutet, das wird hier ganz deutlich, für diese und ihre Mitglieder *haftbar* gemacht werden zu können. In Deutschland wird ein fraglos Deutscher im Alltagsgespräch in der Regel nicht als Deutscher haftbar gemacht. Man sagt nicht: „Rechtsradikale haben ein Asylbewerberheim angegriffen, was sagst denn du als Deutscher dazu?“ Der „Andere“ jedoch wird für seine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit *belangt* – sei sie auch noch so prekär. „Der Iraner“ soll als Repräsentant aller Iraner die Handlungen selbst eines einzelnen anderen Iraners vertreten.

Die geschilderte Gesprächssituation ist durch eine Fremddefinition bestimmt, die vom Angesprochenen nicht (fraglos) geteilt wird: die natio-ethno-kulturelle Zuordnung zum Iran, die, wie die sprachlichen Handlungen der Freundin und ihrer Freundinnen zeigen, mit einer Ausgrenzung aus Deutschland einhergeht. Der Angesprochene wird natio-ethno-kulturell (*de*)*platziert*. Sein Zugehörigkeitsgefühl wird gleichermaßen drastisch erschüttert wie subtil untergraben, denn die Zuordnung zum Iran wird in den sprachlichen Handlungen, den Belangungen, *vorausgesetzt* und ist somit, rein dialogisch gesehen, schwer angreifbar. Die Belangungen sind mit dieser *Platzierung* und ihren Implikationen „geladen“.⁸ Diese Ladung der sprachlichen Handlungen erzeugt eine Asymmetrie zwischen den Gesprächspartnern. Sie bewirkt eine charakteristische Einschränkung der Selbst-Definitions-macht des Angesprochenen, denn der prekär Zugehörige müsste, um in dieser

Situation adäquat repräsentiert zu sein (also seiner in Deutschland Zugehörigkeit beanspruchenden Selbstdefinition gemäß), die Gesprächsebene wechseln. Er müsste in einer Metakommunikation die Unterstellung, die von seinem Gegenüber als unstrittig vorausgesetzte (De-)Platzierung, zurückweisen. Das würde jedoch bedeuten, in eine Situation zu geraten, in der die prekäre Zugehörigkeit zum – schwer zu vermittelnden – Gesprächsthema würde. Die Belangung als natio-ethno-kulturell Andere/r ist daher unter der Bedingung einer Selbstdefinition der/des Angesprochenen als *zugehörig* (d. h. im Fall von prekärer Zugehörigkeit) natio-ethno-kulturell *desintegrierend*.

Dieselben sprachlichen Handlungsmuster sind anders einzuschätzen, wenn sie auf eine Person mit einem anderen Selbstverständnis treffen. Eine junge US-Amerikanerin, die zum Studieren nach Deutschland kam, schildert ihre Erfahrungen u. a. wie folgt: „Wenn ich hier Deutsche kennenlerne, scheinen sie meistens sehr an den USA interessiert zu sein. Sie stellen viele Fragen. Und manche davon reflektieren ganz typische Vorurteile: Warum fahren die Amerikaner so viel Auto? Sind sie wirklich alle entweder „Body Builders“ oder sehr dick? Stimmt es, dass sie alle oberflächlich sind? Aber seit dem 11. September hat sich mein Verhältnis zu den Deutschen verändert. Jetzt muss ich nicht nur Kleinigkeiten wie Eßgewohnheiten erklären, sondern auch meine Meinung zur gegenwärtigen politischen Situation. Ich gerate immer häufiger in Diskussionen über Terror, Schuld und Rache.“ (McCaskill 2001)

Auch in dieser Erzählung tauchen zwei typische Formen der natio-ethno-kulturellen *Belangung* auf: Die Belangung als natio-ethno-kulturell determinierte bzw. disponierte Expertin für die USA, die man alles fragen kann, und die Belangung als Repräsentantin der USA, mit der man in ihrer Eigenschaft „als Amerikanerin“ (d. h. stellvertretend für dieses Land) die Politik der USA diskutieren kann. Es finden also Landeskompetenz-Dialoge und, wie im ersten Beispiel, Stellvertreterinteraktionen statt.⁹ In diesem Fall *fragloser* Mitgliedschaft (USA) und Nicht-Mitgliedschaft (Deutschland) stimmen jedoch Selbst- und Fremddefinition überein. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ist

⁸ Zur „Ladung“ sprachlicher Handlungen vgl. Bucher 1992.

⁹ Zu den Begriffen vgl. Battaglia 1995 und 2000 sowie die Tabelle im vorliegenden Text, s. u.

im Gespräch unstrittig. Sie kann samt Sprach- und Kulturkompetenz insofern zu Recht vorausgesetzt werden. Der Akt der Belangung *als solcher* ist in dieser Situation fragloser (Nicht-)Zugehörigkeit ebenfalls ein *fragloser*.

Man kann darüber streiten, ob es höflich ist, fraglose Mitglieder anderer Ethnien, Nationen oder Kulturen unbefangen bei jeder Gelegenheit zu bestimmten Themen zu belangen, die man mit ihrer Mitgliedschaft assoziiert. Dies gilt vor allem dann, wenn diese Themen sich nicht dazu eignen, die Atmosphäre zu verbessern (z. B. Deutsche im Ausland auf den Holocaust anzusprechen). Solche Handlungen können insbesondere der beziehungsstiftenden und -pflegerischen Funktion des Smalltalks sicherlich nicht gerecht werden. Der Akt der Belangung enthält jedoch unter der Bedingung, dass eine Situation beidseitig als „interkulturelle“ konstruiert wird, keine *Ladung*. Belangungen wirken daher in diesen Fällen nicht, wie in Fällen prekärer Zugehörigkeit, asymmetrisierend und natio-ethno-kulturell desintegrierend. Dies ist ein Grund dafür, dass *fraglose* Mitglieder natio-ethno-kultureller Kollektive der Problematisierung von Alltagssprachlichen Herkunftsfragen und sich daraus entwickelnden Gesprächen meistens mit Unverständnis gegenüber stehen. Sie alle haben selbst Erfahrungen mit Herkunftsdialogen, die sie z. B. auf Reisen erleben, aber eben unter anderen Bedingungen als prekär Zugehörige – in ihrer Heimat.

Natio-ethno-kulturelle Belangungen als Rassismuserfahrungen

Als ich 1995 einen Aufsatz schrieb, der sich mit charakteristischen Kommunikationen befasste, in die optisch oder onomastisch auffällige Menschen binationaler Abstammung im Alltag verwickelt werden, fand sich im deutschen Sprachraum nur wenig Literatur zu diesen Phänomenen. Dazu gehörte das Buch „Andere Deutsche“ von Mecheril und Teo (1994), das sich zwar nicht mit Dialogen befasste, in dem aber ähnliche Phänomene als „Rassismuserfahrungen“ diskutiert wurden. Mittlerweile hat insbesondere der Herkunftsdialog eine breitere Öffentlichkeit gefunden und ist auch Element eines wissenschaftlichen Diskurses geworden, der sich von „Interkulturalität“ (z. B. Auernheimer³ 2003, Philipp 2003) zu „Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003), „Migration“

(z. B. Beck-Gernsheim 2004, Mecheril 2004), und vielleicht demnächst zu „Mobilität“ (Yildiz mündlich 2006) entwickelt – und der fast immer auch oder sogar speziell *Rassismus* thematisiert (Terkessidis 2004). Der Herkunftsdialog und ähnliche Dialogtypen sind damit auch zu einem Element des Diskurses über Rassismus und des Diskurses über Antirassismus (Weiß 2001) geworden.

Terkessidis (2004) definiert Rassismus als die „strukturellen Bedingungen, welche die Grenzen zwischen dem ‚Deutschen‘ und dem ‚Ausländischen‘ aufrichten und behaupten.“ (ebda., 177, Hervorh. SB) Natio-ethno-kulturelle Belangungen und weitere charakteristische Handlungsmuster, die in der Einwanderungsgesellschaft in Alltagskommunikationen mit vermeintlich „Anderen“ realisiert werden, ordnet er einem „banalen Rassismus“ zu, der „illegitime Spaltungen *innerhalb einer* Bevölkerung produziert“ (ebda., 9, Hervorh. SB). Wie auch Mecheril (2004) kritisiert Terkessidis, gewöhnlich würden „die Mechanismen des Rassismus in Alltagssituationen ausgehend vom Handeln der ‚Mehrheit‘ kategorisiert“ (ebda., 172). Dies trifft z. B. auf die Vorurteilsforschung und auf weitere (insbesondere psychologische) Ansätze zu, die sich mit rassistischen Handlungen befassen.

In diesen Ansätzen werden, so Terkessidis, die Mechanismen des Rassismus nicht zufriedenstellend erklärt und bleibt der Blickwinkel der von Rassismus Betroffenen unberücksichtigt (vgl. dazu ausführlich Terkessidis 1998). In dem Bestreben, diese wissenschaftliche Perspektive „hin zu strukturellen Aspekten“ und „hin zu den Subjektivierungsprozessen der Betroffenen“ zu „dezentralisieren“, erhebt Terkessidis die Erfahrungen von „Migranten zweiter Generation“¹⁰ und entwickelt aus dieser Sicht eigene, neue Kategorien. Sie sollen sich dazu eignen, gleichzeitig die *Mechanismen* (oder auch Prozesse) der Reproduktion rassistischer Verhältnisse innerhalb der Einwanderungsgesellschaft zu benennen und die *Erfahrungen* von in Deutschland natio-ethno-kulturell prekär zugehörigen Menschen zu verdeutlichen. Terkessidis schlägt dazu die Begriffe „Ent-

¹⁰ Terkessidis erläutert dieses Sample: „(...) also Personen nichtdeutscher Herkunft, die in Deutschland geboren wurden“ (Terkessidis 2004, 10). An anderen Stellen gewinne ich jedoch den Eindruck, es handele sich zumindest teilweise um Menschen mit einem deutschen Elternteil, die also durchaus auch „deutscher Herkunft“ sind.

fremdung“, „Verweisung“, „Entantwortung“, und „Entgleichung“ vor. Er definiert: „In Akten der Entfremdung wird den Migranten zweiter Generation klargemacht, dass sie nicht zum hiesigen ‚Wir‘ gehören, sondern zu einer ‚fremden Gruppe‘. In Akten der Verweisung (...) erfahren sie, dass der Ort, an dem sie leben, nicht der Ort ist, an den sie gehören – der ‚Grieche‘ gehört eben nach Griechenland. Im Akt der Entantwortung erleben sie, dass nicht mit ihnen kommuniziert wird, sondern mit einem Klischee – das nimmt ihnen die individuelle Verantwortung und macht einen Dialog, also eine Antwort, unmöglich. Und im Akt der Entgleichung schließlich bemerken sie, dass ihnen Defizite unterstellt werden – man sieht sie nicht als Gleiche und so werden sie zur Konkurrenz erst gar nicht zugelassen.“ (ebda., 211).

Dazu erklärt Terkessidis: „Mit diesen „Akten“ (...) sind *nicht* die rassistischen Handlungen gemeint, sondern *ausschließlich* die *Bedeutungen*, die diese Handlungen für die Subjektivierungsprozesse der Betroffenen haben“ (ebda., 128, Hervorh. SB). Der beabsichtigte Perspektivenwechsel gelingt jedoch nicht ganz. Zwar zeigen in der Definition die Verben „erfahren“, „erleben“ und „bemerken“ an, dass es um die Perspektive der Betroffenen geht, der Gebrauch des Wortes „Akt“ ist in diesem Zusammenhang jedoch verwirrend, da dieses sowohl fachlich als auch allgemeinsprachlich als Synonym für „Handlung“ verwendet wird und also deutlich auf einen Akteur verweist. Durch die Verben „klarmachen“, „kommunizieren“, „unterstellen“, „sehen (als)“ und „zulassen“ werden die Erfahrungen der „Migranten zweiter Generation“ noch deutlicher als Phänomene markiert, die durch Handlungen von Einheimischen induziert sind. Der Perspektivenwechsel ist insofern nicht vollständig vollzogen. Es entsteht in den Neologismen ein mehrperspektivisches (sozusagen kubistisches) Bild vom Phänomen.

Die terkessidischen „Akte“ sind, so scheint es, *Handlungen*, die durch ihre Wirkungen auf die Adressatinnen und Adressaten konstituiert sind.¹¹ Aufgrund dieser Eigenschaft eignen sich die gewählten Begriffe

¹¹ Sprechakttheoretisch würde man von „perlokutionären Akten“ sprechen, deren Zustandekommen vom Eintreten einer bestimmten Wirkung, eines sog. „perlokutionären Effekts“ abhängt, der durch den Vollzug des Aktes beim Angesprochenen eintritt (z. B. ist „trösten“ ein perlokutionärer Akt, da sein Vollzug nur dann mit Recht behauptet werden kann, wenn es dem Adressaten des Aktes im Anschluss an diesen tatsächlich besser geht, vgl. Hindelang 2000). Dies trifft insbesondere

gut, um *gleichzeitig* (aber eben nicht *nur*) auch zwischenmenschliche Prozesse und damit einhergehende *Erfahrungen* der Adressatinnen und Adressaten zu bezeichnen.¹²

Im gedanklichen Vordergrund der Kategorisierung stehen bei Terkessidis Aspekte der Ausgrenzung und der Beschneidung der Handlungsmöglichkeiten der Betroffenen. Viele der sprachlichen Äußerungen, die Terkessidis unter die vier Akte (Entfremdung, Verweisung, Entgleichung, Entantwortung) subsumiert, haben jedoch auch einen mehr oder weniger expliziten spezifischen *Aufforderungscharakter*. Dieser wird in den terkessidischen Kategorien nicht deutlich. Der Aspekt des natio-ethno-kulturellen Repräsentationsauftrags, der *Belangung*, kommt im Geflecht seiner Akte nicht zum Tragen. Um diesem einen größeren Stellenwert geben zu können, muss das begriffliche Instrumentarium „Verweisung“ erweitert werden.

Die Akte *Entantwortung* und *Entgleichung* erfolgen auf der Grundlage *spezifischer* natio-ethno-kultureller Zuordnungen und der damit verbundenen Kognitionen (also Meinungen, Einstellungen, Wünsche etc.). Die diesen Akten als „notwendige Bedingung“ implizite Erkenntnis der Betroffenen, aus einer angenommenen Gemeinschaft *herauszufallen*, wird durch die Kategorie „Entfremdung“ erfasst. Zusätzlich wird durch die Kategorie „Verweisung“ noch deutlicher angezeigt,

auf die Akte „Entfremdung“ (fremd sein), „Entantwortung“ (unverantwortlich sein) und „Entgleichung“ (ungleich sein) zu. Der Begriff „Verweisung“ bezeichnet meiner Auffassung nach eher einen „illokutionären Akt“, denn seine Basis ist nicht der Effekt der Handlung beim Angesprochenen. Ilokutionäre Akte sind durch eine Äußerungsform bestimmt, die in einer bestimmten Sprache als eine bestimmte sprachliche Handlung gilt (z. B. einen Satz vom Typ x zu äußern, gilt als „fragen“ oder einen Satz wie y zu äußern, gilt als „antworten“), also durch sprachliche Konvention.

¹² Zu fragen ist, inwiefern gesellschaftliche Prozesse, Mechanismen oder Strukturen, die sich (u. a.) in sprachlichen Äußerungen konkreter Personen manifestieren, überhaupt von ihren AkteurInnen und ihren Handlungen isoliert betrachtet werden können. Das ist nur dann möglich, wenn man diese Äußerungen nicht intentional mit diesen Phänomenen in Zusammenhang bringt. Man muss also die Idee der möglicherweise dysfunktionalen Äußerung zugrunde legen, der Äußerung, mit der nicht das angestrebte Ziel erreicht wird, sondern die einen unbeabsichtigten Effekt hat. Diese Sichtweise impliziert die Vorstellung, dass die Handelnden sich der Bedeutung und der Wirkungen ihres Handelns möglicherweise nicht bewusst sind. Alternativ müsste man intentional rassistisches Handeln annehmen.

dass der Angesprochene von einem Ort *weg* bewegt wird (des Landes verwiesen, „ausgebürgert“). Der Bezugspunkt der Akte *Entfremdung* und *Verweisung* ist Deutschland. Dazu kommt jedoch als „hinreichende Bedingung“ insbesondere für die Entantwortung, noch mehr aber für die *Belangung*, die Erfahrung, sprachlich-interaktiv nicht nur von einem Ort *weg*, sondern auch zu einem bestimmten anderen Ort *hin* bewegt zu werden. Zur Bezeichnung dieser Erfahrung eignet sich der Begriff „Platzierung“, der den Akt der „Verweisung“ ergänzen, wenn nicht sogar ersetzen sollte, da letzterem der deiktische Aspekt, also der Verweis auf einen *bestimmten* anderen Ort, fehlt. Der Bezugspunkt der Akte *Entantwortung* und *Entgleichung* ist das in Deutschland Zugehörigkeit beanspruchende Individuum.

Die *Belangung* fordert vom „Anderen“, als Repräsentant aller derartig „Anderen“ zu agieren. Im Akt der natio-ethno-kulturellen *Belangung* wird ein prekär zugehöriger Mensch somit durch eine einzige sprachliche Handlung gleichzeitig auch entfremdet, verwiesen, platziert, entantwortet und entgleicht. Dies sind die Voraussetzungen der *Belangung*. Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die gemeinten Zusammenhänge.

Mythos ¹³ (Battaglia 1995, 2000)	Salienzinteraktion (Battaglia 1995, 2000) ¹⁴	Beispielsätze, Äußerungen	Akt (Terkessidis 2004) und begriffliche Ergänzung
„Solche“ kommen eigentlich aus dem Ausland, sind im Grunde AusländerInnen.	Herkunftsdialog Nationalitätsdialog	„Woher kommst du?“ „Bist du Spanier?“	Entfremdung Verweisung/ Platzierung
„Solche“ sind in allen ihren Lebensäußerungen durch ihre ausländische (Teil)abstammung bestimmt.	Determinismus-Debatte	„Ach, das ist sein südländisches Temperament.“ „Das ist doch euer Wetter!“ „Sie sehen ja gar nicht türkisch aus, Sie sind aber keine normale Türkin!“ „Als Italienerin müsstest du eigentlich besser singen können.“	(Entfremdung + Verweisung + Platzierung +) Entantwortung + Belangung

„Solche“ repräsentieren ihre ausländische „Herkunft“; sind betroffen von allem, und zuständig für alles, was sie betrifft.	Stellvertreterinteraktion	„Herzlichen Glückwunsch!“ (nach Länderspiel) „Du als Inder, was sagst denn du dazu?“	(Entfremdung + Verweisung + Platzierung +) Entantwortung + Belangung
„Solche“ sind bilingual.	Sprachkompetenz-Dialog	„Sie sprechen aber gut deutsch!“ „Dann kannst du ja bestimmt auch ganz toll Englisch!“ („... das ist aber schade!“) „Sag doch mal was auf Italienisch!“	(Entfremdung + Verweisung + Platzierung +) Entgleichung + Belangung
„Solche“ sind ExpertInnen für ihr ausländisches Abstammungsland.	Landeskunde-Dialog	„Ja was seid Ihr denn für Türken?“ „Rhodos ist wunderschön“ „Ja, warst du noch nie auf Rhodos?“ „Wo kommt der Wein denn her?“	(Entfremdung + Verweisung + Platzierung +) Entgleichung + Belangung

¹³ Diese Mythen habe ich benannt, um die „Ladungen“ (vgl. zum Begriff Bucher 1992) zu beschreiben, mit denen die konstitutiven sprachlichen Handlungen „antreten“. Gemeint ist damit das, was durch die Art der Äußerung als unstrittig vorausgesetzt wird, es aber nicht unbedingt ist, es eher nicht ist, es vielleicht gar nicht sein kann – weil es Klischee, Stereotyp, Vorurteil – eben Mythos – ist.

¹⁴ Als ich in früheren Veröffentlichungen „Herkunftsdialog“, „Nationalitätsdialog“, „Sprachkompetenz-Dialog“, „Landeskunde-Dialog“, „Determinismus-Debatte“ und „Stellvertreterinteraktion“ unterschied, war die Analyseebene mehrschichtig. Für die sprachlichen Handlungen der fragenden und kommentierenden Mehrheit habe ich Begriffe wie „Herkunftsfrage“, „Defizitbotschaft“ etc. benutzt, für die Erfahrungen der von Salienzinteraktionen Betroffenen solche wie: „ausgegrenzt werden“, „woanders verortet werden“, „beschämt werden“ bzw. „das Gefühl haben, nicht dazu zu gehören“, „- woandershin zu gehören“, „- defizitär zu sein“.

Alltagssprachliche Belangungen und politischer Integrationsdiskurs: Double-bind-Situation für prekär zugehörige Deutsche

Die Belangung prekär Zugehöriger erfolgt im Alltag nicht nur in der bisher zitierten Form, sondern auch in einer hinsichtlich der Repräsentanz deutlich *defizitorientierten* Variante, z. B. als: „Ja, was seid *ih*r denn für Türken?“ Eine solche Äußerung ist jedoch mehr als eine Entgleichung im Sinn eines Nichtzulassens zur inländischen Konkurrenz, um es mit Terkessidis (ebda., 197 und 211) zu formulieren. Es handelt sich um den Ausdruck der Erkenntnis, dass diese Menschen das Türkentum nicht „adäquat“ repräsentieren (es vielleicht auch gar nicht können) und somit *als Türken* nur eingeschränkt oder gar nicht *belangbar* sind. Dies wird ihnen in der Äußerung sozusagen zum *Vorwurf* gemacht. Die *Belangung* und, noch deutlicher, die *Feststellung der Nicht-Belangbarkeit* treibt in Gesprächen mit Anderen Deutschen die durch die Terkessidischen Kategorien erfassten Prozesse der *Desintegration* auf die Spitze.

Im öffentlichen Diskurs erscheint der „Ausländer“, der „Angehörige einer Migrationsfolgegeneration“, der „schlecht integriert“ ist, „nicht ausreichend Deutsch“ spricht usw. als sozialer Problemfall. Im Smalltalk dagegen erscheint der „gut integrierte Migrant“ oder „Angehörige der xten Generation“ als defizitär: Wer nicht willens oder in der Lage ist, seine ausländische Abstammung „adäquat“ zu repräsentieren, sei es durch Sprachkompetenz und Landeskenntnis, durch Übernahme der politischen und sonstigen Vertretung für dieses Land im Dialog, riskiert sogar Pathologisierungen wie: „Das ist aber nicht normal“.

Die Repräsentationsaufträge und Belangungen alltäglicher Salienzinteraktionen stehen somit im Widerspruch zu allen politisch und medial propagierten Forderungen nach „Integration“. Gefragt ist im Smalltalk nicht der integrierte Mensch, der Quasi-Deutsche, sondern der auslands-repräsentative und -kompetente Ausländer. Es findet also eine Umkehrung der Wertigkeiten statt. Für „Menschen mit Migrationshintergrund“ ergibt sich daraus eine Double-Bind-Situation: „Sei deutsch!“ und gleichzeitig: „Sei anders!“ – Auf die Debatten zur Vermeidung der doppelten Staatsbürgerschaft wirft dies ein bizarres Licht.

Repräsentationsaufträge und Belangungen, insbesondere verwunderte bis vorwerfende Feststellungen der Nicht-Belangbarkeit, Defizitbotschaften also, die in Konversationen ausgesprochen werden, fordern Selbst-Positionierungen der Angesprochenen. Die Selbstverortung in dem Land, in dem ihnen die Herkunftsfrage regelmäßig gestellt wird, ist jedoch kaum möglich. Wer unter dieser Bedingung beansprucht: „Ich bin Deutscher“ und auf weiteres Nachfragen einräumt, ausländischer Abstammung zu sein, riskiert, als solcher nicht anerkannt zu werden bzw. zu hören: „Du verleugnest deine Herkunft, warum?“. Prekär Zugehörige befinden sich demnach in einer Situation herabgesetzter Selbstwirksamkeit (Bandura 1994) und entsprechend herabgesetzter Selbstwirksamkeitserwartungen.

Sich aufgrund dieser Erfahrungen in Salienzgesprächen den dialogischen Ansinnen der Anderen strategisch zu beugen, wie es „Rava Mahabi“ (vgl. Mecheril 2003 und 2004) tut, indem er sagt, er sei Inder, „aus praktischen Gründen“¹⁵, ist jedoch auch nicht unproblematisch, da die Selbstdefinition als Inder in der Folge des Gesprächs *belangbar* ist. Wenn keine entsprechende Repräsentationskompetenz vorhanden ist, führt diese Strategie darüber hinaus zu Defizitbotschaften und den damit verbundenen Erfahrungen.

„Menschen mit Migrationshintergrund“ äußern häufig die Absicht, einmal eine Zeit lang im Land ihrer ausländischen Vorfahren (Eltern oder eines Elternteils) leben zu wollen: „Das muss ich unbedingt noch mal machen“. Vor allem Menschen binationaler Abstammung erklären auch, die Sprache des ausländischen Elternteils noch lernen oder verbessern zu wollen. Inwiefern dies vor dem Hintergrund einer biografisch ständig latent präsenten natio-ethno-kulturellen *Belangung* (einen zweifelhaften) Sinn ergibt, soll das folgende Beispiel zeigen.¹⁶

¹⁵ Das gemeinte Zitat lautet vollständig: „(...) ich bin Inder. Warum weiß ich nicht. Im Prinzip könnte ich auch sagen, ich bin Deutscher. [...] Inder ist einfacher zu erklären. Weil, wenn du sagst, du bist Deutscher, wenn einer fragt oder so, dann fragen die: ‚Aber was ist deine Herkunft?‘ Die Frage ist schon aus dem Weg, wenn du sagst, du bist Inder (lacht), ich mein aus praktischen Gründen“. (Mecheril 2003, 105 und 2004, 75)

¹⁶ Es gehört zum Interview-Korpus meiner Diplomarbeit (unveröffentlicht 1995): Identitätsmanagement bei Menschen binationaler Abstammung in Deutschland, Münster

Anna ist Tochter einer Deutschen und eines Sarden. Sie wurde in einer deutschen Stadt geboren und ist dort mit ihren Eltern und einem jüngeren Bruder aufgewachsen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 22 Jahre alt und studiert an einer deutschen Hochschule. Sie ist deutsche und italienische Staatsbürgerin.

Anna wurde in Deutschland „all die Jahre über“ oft auf ihr „südländisches“ Aussehen angesprochen, „aber auch auf den Namen ganz oft“. Bei diesen Gelegenheiten fiel ihr auf, dass sie sich von anderen „unterschied“. Anna erinnert sich auch, in der Schule im Latein-Leistungskurs „manchmal stellvertretend für Italien“ gewesen zu sein. Auch im Geschichte-Leistungskurs wurde sie von ihrem Lehrer „speziell zu Italien“ befragt, und es war ihr „schon ein bisschen unangenehm, nichts antworten zu können“. Häufig wurde vermutet, sie spräche „doch bestimmt auch perfekt Italienisch“, woraufhin sie „halt immer sagen musste: ‚Nein, leider nicht; (...) wir haben nie Italienisch gesprochen zu Hause‘“. Das wiederum bewirkte „Bedauern und Erstaunen“ beim Gegenüber, bei Anna „ein schlechtes Gewissen“.

Weil sie es „peinlich fand“, die Sprache „immer noch nicht zu können“, hat Anna zu Beginn ihres Studiums angefangen, Italienisch zu lernen. Damit verbunden war die „schreckliche“ und „dämliche“ Erfahrung, dass der Lektor nicht glauben konnte, dass sie trotz italienischem Namen und Vater „kein Wort Italienisch sprach“ und sie damit „vor allen Leuten“ bloßstellte. Aber Anna „war es wichtig, einfach die Sprache zu lernen“. Sie ärgert sich allerdings über ihren Akzent. Daran merke man in Italien bzw. Sardinien, dass sie „aus dem Ausland“ sei.

Je älter sie wurde, desto mehr merkte Anna, „dass es auch Schwierigkeiten gibt, sich auf Sardinien zurecht zu finden“. Es galten „schon andere Regeln, was das Zusammenleben so betraf“, mehr „Kontrolle“. Anna findet: „(...) für einen Urlaub war das immer noch erträglich, (...) da hat man sich halt gefügt, aber ich weiß nicht, wie ich damit klarkäme, wenn ich da längere Zeit leben müsste.“ Anna hat zwar den „Wunsch“, „Italien ein bisschen näher kennenzulernen“ und „hatte mal eine Phase“ in der sie „dachte: ‚Ich muss da irgendwie noch mal länger hin‘“. Aber im Moment weiß sie nicht, ob sie das noch mal „durchzieht“ oder nicht, denn ihr „hat Florenz so den Rest gegeben letztes Jahr“. Hinsichtlich ihres Praxissemesters, das sie „gern im Ausland machen wür-

de“, hat sie sich daher für England entschieden. „Die Differenzen zwischen Deutschland und England sind nicht so groß wie die Differenzen zwischen Deutschland und Italien“, meint sie. Anna kann sich „eher vorstellen, `ne Zeit in England zu leben als `ne Zeit in Italien (...)“.

In ihrer Erzählung zeigt sich parallel zu ihrer zunehmenden Sprachkompetenz eine fortschreitende Abnahme ihrer biografischen Verbundenheit mit Italien. Bezüglich ihrer nationalen Selbstdefinition gibt es jedoch eine zu dieser abnehmenden Verbundenheit gegenläufige Tendenz:

„Wobei ich also früher eigentlich auch keinen Wert darauf gelegt habe, zu sagen: ‚Ich hab die italienische Staatsbürgerschaft‘, oder so. Ich hab gesagt: ‚Ich bin Deutsche‘, und das war’s. Und wenn mich heute jemand fragt, sag ich: ‚Ich bin Deutsche, und ich bin Italienerin‘“.

Durch das Italienisch-Können seien das Deutsche und das Italienische an ihr nun „im Gleichgewicht“, sagt Anna und scheint dies zu genießen. Sie hat den Anlass der Defizit-Botschaften und damit das Unbehagen, das sich mit dem vermeintlich Italienischen an ihr früher verband, beseitigt. Anna kann nun das „Südländische“ an ihr qua Kompetenzen repräsentieren und so den natio-ethno-kulturellen Belangen standhalten. Sie hat erfolgreich daran gearbeitet, die Erwartungen, die sich an ihre italienische Abstammung knüpfen, zu erfüllen und sich damit aus einer Situation des konstatierten „Mangels“, mit der sie aufgewachsen ist, in eine Situation des konstatierbaren „Überflusses“ gebracht: „Ich bin beides“.

Alltagssprachliche natio-ethno-kulturelle Belangen lassen die „adäquate“ Repräsentanz der ausländischen Abstammung als einzige „kompetente Antwort“ zu. Sie fördern so bei prekär zugehörigen Deutschen, dass sie sich sozusagen selbst nachsozialisieren und „ausländische“ (Pseudo-)Zugehörigkeit(en) entwickeln. Wie Goel (2006, 221) über den Prozess des Othering treffend formuliert: „Menschen, die permanent erfahren, als anders angesehen zu werden, die keine Chance haben, ungefragt dazugehören [sic!], stellt sich nicht die Frage nach Integration“. – Das Gegenteil ist jedoch der Fall.¹⁷

¹⁷ Goel selbst unterläuft aus meiner Sicht allerdings auch eine desintegrative Handlung, wenn sie schreibt: „Die Anderen Deutschen werden als „AusländerInnen“ gesehen, die sich nicht nur im Aussehen (sic!) sondern auch kulturell unterscheiden. Das erfahren auch Andere Deutsche wie Horst, die sich immer als „Deutsche“

Der wissenschaftliche Migrationsdiskurs als Faktor der alltagssprachlichen *Belangung* prekär zugehöriger Deutscher?

„Lasst doch erst mal die Migrantenfamilie aussteigen“, sagte neulich in der Berliner U-Bahn ein, im gegebenen Kontext natio-ethno-kulturell „unmarkierter“, Mann zu seinen Kindern. Die Repräsentation von „Anderen“ im Alltagsgespräch folgt – mit einer gewissen Verzögerung, die je nach Bildung, sozialer Schichtzugehörigkeit, politischer Einstellung usw. variiert – den Veränderungen der medialen und wissenschaftlichen Diskurse über diese. Der alltagssprachliche „Talk über die Anderen“ hat auf diese Weise den Weg von „den Ausländern“ bzw. „Gastarbeitern“ über „die Einwanderer“ zu „den Zuwanderern“ gefunden und ist in aufgeklärten Kreisen mittlerweile auch bei „den Migranten“ angekommen.

Das Reden von „MigrantInnen“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“ (auch als Selbstbezeichnung) usw. ist jedoch irreführend. Nicht immer sind die genetischen VerursacherInnen einer „anderen“ Physiognomie migriert. Warum also „MigrantInnen“ – sei es auch der zweiten, dritten oder xten Generation? Warum werden Menschen, die selbst nicht migriert sind, „MigrantInnen“ genannt? Warum werden auch Kinder aus binationalen Partnerschaften so bezeichnet? Auch hier ist der Begriff unpassend – und mehr als das: Er bleibt in diesen Kontexten einer besonders zweifelhaften Variante des *Abstammungsdenkens* verhaftet.

Das Wort „Migrant“ erhebt zudem keinerlei Anspruch auf Teilhabe an einem Ort, denn „Migration“ benennt, anders als „Immigration“, kein Ziel.¹⁸ Der Begriff verweist jedoch auf das natio-ethno-kulturelle „Herkunfts-Andere“. Er perpetuiert somit „das Schema, das zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ unterscheidet“ (Mecheril 2004, 221). Damit führt dieses Wort auch die alltägliche Wahrscheinlichkeit der *Belangung* der Anderen als Herkunfts-Andere ungebrochen fort. Menschen, die

gefühl haben und wenig über „Indisches“ wissen, oder Adoptierte wie Ashvin, die in einem völlig „deutschen“ Umfeld aufgewachsen sind und *sich erst einen Zugang zu Indien erarbeiten müssen*. Im Gegensatz zu Herrn Agarwal fehlt ihnen die eigene Erinnerung an Indien, die ihnen das „als-Inder-betrachtet-Werden“ erleichtert.“ (Goel 2006, 123, Hervorh. SB) – Warum „müssen“ diese Menschen sich einen Zugang zu Indien erarbeiten?

¹⁸ Obwohl in der Fachliteratur in der Regel etwas anderes gemeint ist. Die „Einführung in die Migrationspädagogik“ (Mecheril 2004) zum Beispiel entpuppt sich nach der Lektüre durchaus als eine „Einführung in die Immigrationspädagogik“.

„Migranten“ heißen, lassen sich ebenso leicht als natio-ethno-kulturell Andere *belangen*, wie „Ausländer“ und „Zuwanderer“.

Die unkritische Übernahme des Wortes „Zuwanderer“ in neuere Publikationen von Migrationsforscherinnen und -forschern – fast allseits auffindbar – halte ich für äußerst problematisch. Unstrittig folgt dieser Begriff doch dem politischen Interesse, eine „Vermischung“ von Deutschen und Einwanderern sozusagen sprachlich zu verhindern. Der Begriff „Zuwanderer“ ist somit eine subtile Fortführung der Deutschland-ist-kein-Einwanderungsland-Politik: „Wir bleiben wir und die Anderen – die nur *hinzukommen* – bleiben die Anderen“. Es ist sicherlich kein Zufall, dass dieser Begriff genau in dem Moment auftauchte, als Deutschland Ende der 1990er Jahre zum „Einwanderungsland“ wurde, und den (treffenden) Begriff „Einwanderer“ blitzschnell genau in dem Moment ersetzte, in dem er virulent wurde. Die Migrationsforschung sollte diesen Begriff dringend aus ihrem Vokabular streichen.

Auch der Ausdruck „Personen nichtdeutscher Herkunft“ ist zu kritisieren. Abgesehen davon, dass er bezogen auf Menschen aus gemischtnationalen Partnerschaften die deutsche Abstammung ignoriert, setzt dieser Terminus ex negativo das Deutschsein als Norm, indem er auf die Abweichung verweist. „Andere Deutsche“ (Mecheril/Teo 1994) war demgegenüber ein deutlicher Fortschritt, ein Begriff mit einem funktionalen Anspruch auf Zugehörigkeit.

Wie systematisch dieser Anspruch im Deutschen bisher entlang *ethnischer* Eingruppierungen *sprachlich* ge- und verwehrt wird, zeigen Begriffsbildungen wie „Russlanddeutsche“¹⁹ vs. „Deutsch-Türke“²⁰, „Deutsch-Italienerin“ usw. Der Ersteren wird eine deutsche Abstammung zugeschrieben, daher wird sprachlich Zugehörigkeit gewährt, das Grundwort ist „Deutsche“. Dem Zweiten wird keine deutsche Abstammung zugeschrieben, und daher ist das Grundwort „Türke“. Es würde sich lohnen, diese Wortbildungskonvention durch den konsequenten Gebrauch entsprechender Gegenbildungen zu verändern: „Italo-Deutsche“, „Hispano-Deutscher“ etc.

¹⁹ Im Internet ca. 159.000mal über Google.de auffindbar (auch längst im Duden lexikalisiert), umgekehrt (also „Deutschrussen“) eher selten, wenn dann oft in Zusammenhang mit kriminellen Handlungen.

²⁰ Im Internet ca. 16.500mal über Google.de auffindbar, umgekehrt (also „Türkdeutsche“ oder „Turk(o)deutsche“) kaum.

Nur durch eine „Verschiebung von Zugehörigkeitsordnungen“, wie sie auch Mecheril fordert (Mecheril 2004, 225) ist ein Nachlassen der „Belangung“ vorstellbar. Und um diese Verschiebung in Gang zu bringen, ist ein geeigneter wissenschaftssprachlicher Begriff die Voraussetzung. Ein solcher Begriff ist aus meiner Sicht zum Beispiel „prekär zugehörige Deutsche“. Die sich damit verbindende Hoffnung ist, dass es sich *nicht* einbürgern würde zu sagen: „Lasst doch erst mal die prekär zugehörigen Deutschen aussteigen“, allein schon deshalb, weil man sich dessen unsicher wäre (Sind es am Ende doch keine *solchen*, sondern ...?). Vielleicht würde dann im Alltag doch eines Tages einfach gesagt werden: „Lasst doch erst mal die Leute da vorn aussteigen“.²¹

Literatur

- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt, 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage
- Bandura, Albert (1994): Self-efficacy, in: Ramachaudran, Vilayanur. S. (Ed.): Encyclopedia of human behaviour (Vol. 4, 71-81), New York
- Battaglia, Santina (1995): Interaktive Konstruktion von Fremdheit. Alltagskommunikationen von Menschen binationaler Abstammung, in: Journal für Psychologie. Theorie. Forschung. Praxis, Jg. 3. H. 3, Heidelberg, 16-23
- Battaglia, Santina (2000): Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung, in: von Frieben-Blum, Ellen et al. (Hg.): Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft, Opladen, 183-202
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2004): Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten, Frankfurt a. M.
- Bucher, Hans-Jürgen (1992): Frage-Antwort-Dialoge, in: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse, Tübingen
- Franke, Wilhelm (1990): Elementare Dialogstrukturen. Darstellung, Analyse, Diskussion, Tübingen
- Goel, Urmila (2006): Von dummen Fragen – Schlussbetrachtungen, in: Brosius, Christiane/Goel, Urmila (Hg.): masala.de – Menschen aus Südasien in Deutschland, Heidelberg, 218-225

²¹ Dank an Daniela Picco für gute redaktionelle Unterstützung und an Anne Broden für enorme Geduld!

Grosch, Harald/Leenen, Wolf Rainer (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen, Berlin, 29-46

Hausendorf, Heiko (2000): Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung, Tübingen

Hindelang, Götz (⁴2000): Einführung in die Sprechakttheorie. Tübingen

Knapp-Potthoff, Annette (³1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Knapp-Potthoff, Annette/Liedke, Martina (Hg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, Reihe Interkulturelle Kommunikation, München, 181-205

McCaskill, Mary Grace (2001): Fragen über Fragen. Eindrücke einer jungen Amerikanerin, die zum Studieren nach Erfurt kam, in: Thüringer Allgemeine, 10.11.2001

Mecheril, Paul/Teo, Thomas (1994): Zur Einführung: Andere Deutsche, in: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft, Berlin, 9-23

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim

Philipp, Swetlana (2003): Kommunikationsstörungen in interkulturellen Erstkontakt-Situationen - eine kommunikationspsychologische Untersuchung zu Attributionen und Verhalten in interkultureller Kommunikation, Jena

Schmidt-Fink, Ekkehart (2003): Keine Lust mehr auf nationale Zuschreibungen. Deutsch-Iranische Identitäten. Interview mit Behrooz Motamed-Afshari, in: Ausländer in Deutschland 1/2003, 19. Jg., 30. Mai 2003 <http://www.isoplan.de/aid/index.htm?http://www.isoplan.de/aid/2003-1/interview.htm>

Schneider, Klaus P. (1988): Small Talk. Analysing Phatic Discourse, Marburg

Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus, Wiesbaden

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld

Weiß, Anja (2001): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit, Wiesbaden

Yildiz, Erol (2006): Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrags bei der Tagung „Deutschland war schön, bevor die Ausländer kamen.“ Zur Kritik des aktuellen Migrationsdiskurses am 1./2. Dezember 2006 in Bonn, veranstaltet von IDA-NRW in Kooperation mit HD Dr. Paul Mecheril, Pädagogische Fakultät der Universität Bielefeld

Urmila Goel

(Frei)Räume der zweiten Generation Wege und Formen von Repräsentation

In politischen Diskussionen und öffentlichen Diskursen der letzten Jahre spielen immer wieder die ‚MigrantInnen der zweiten Generation‘ eine zentrale Rolle. So zum Beispiel in der erhitzten Debatte über die Rütli-Schule in Berlin-Neukölln. ‚Weiße‘ PolitikerInnen und JournalistInnen sprechen über sie, stellen sie und die ihnen zugeschriebenen Probleme und Defizite dar. Dabei können sie sich auch auf migrationswissenschaftliche Literatur, die sich lange auf eben jene konzentriert hat (vgl. Badawia 2003, 29-33), beziehen. Diejenigen aber, über die gesprochen wird, bleiben in diesen Diskursen stumm. Sie bekommen keine Chance, sich selber darzustellen, ihre eigene Perspektive einzubringen und den Repräsentationen anderer effektiv zu widersprechen. Wissenschaftliche Analysen wie Mecheril (2003), Badawia (2003) oder Terkessidis (2004) stellen dagegen explizit die Perspektive der ‚Zweiten Generation‘ in den Mittelpunkt. Mit dieser Verschiebung der Darstellung wandeln sich auch die behandelten Themen. In diesen Arbeiten stehen nicht mehr die Probleme und Defizite der ‚Zweiten Generation‘ im Zentrum, sondern vielmehr ihre Erfahrungen von Ausgrenzungen und Rassismen sowie ihre Strategien des Umgangs damit. Die ‚MigrantInnen der zweiten Generation‘ wandeln sich von Objekten der Beobachtung zu AkteurInnen. Auch dieser Artikel stellt die Perspektive der ‚Zweiten Generation‘ in den Mittelpunkt.

Am Beispiel der ‚IndierInnen der zweiten Generation‘ soll beschrieben werden, wie diese mit dem Sprechen über sie und den Darstellungen von Indien durch andere umgehen. Diskutiert werden dazu vor allem eine Seminarreihe der Deutsch-Indischen Gesellschaft sowie das Internetportal <http://www.theinder.net>. Dabei interessiert vor allem, wie und zu welchem Zweck die ‚IndierInnen der zweiten Generation‘ sich diese eigenen Räume (vgl. Heft/Goel 2006) geschaffen haben, wie sie sich und Indien dort darstellen und welchen Grenzen ihre Selbst-Repräsentationen auch in den eigenen Räumen ausgesetzt sind. Dabei kann für letztere Miller und Slaters (2000) Ana-

lyse für Interneträume übernommen werden. Sie dienen sowohl dem Austausch untereinander wie der Repräsentation nach außen. Die Repräsentation geschieht zum Teil bewusst, wenn Indien und die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ sich gezielt für eine größere Öffentlichkeit darstellen, und zum Teil unbewusst, wenn die Interaktionen der ‚InderInnen der zweiten Generation‘ in ihren Räumen von anderen beobachtet werden. Theoretisch basiert die Analyse zum einen auf den Theorien zur Konstruktion sozialer Identitäten (vgl. Jenkins 1996 sowie 1997, Barth 1969, Cohen 1985 und Brubaker 2004) sowie Theoretisierungen von Rassismus (siehe insbesondere Mecheril 2003, aber auch Hall 2000, Miles 2000 und Terkessidis 2004). Empirisch nutzt die Analyse das Material, das im Forschungsprojekt „Die virtuelle zweite Generation“¹ gesammelt wurde.

Multikulturell und dennoch ‚fremdbestimmt‘

Die Deutsch-Indische Gesellschaft e. V. (DIG) ist einer der größten bilateralen Vereine Deutschlands. Sie *„möchte der deutschen Öffentlichkeit die Kultur und Religionen des Subkontinents sowie die politischen Strukturen und wirtschaftlich-sozialen Potentiale und Probleme Indiens in Vergangenheit und Gegenwart näher bringen.“*² Gegründet von ehemaligen ‚deutschen‘ Offizieren der Indischen Legion (vgl. Kuhlmann 2003) beteiligen sich in der DIG ‚Deutsche‘ und ‚InderInnen‘ an der Repräsentation von Indien. Bei ihrer Jahreshauptversammlung im Jahr 1991 diskutieren sie die fehlende Mitwirkung von jungen Menschen dabei. Die aktiven ‚InderInnen‘ in der DIG sind überwiegend etablierte MigrantInnen der 1950er bis 1970er Jahre. Sie werden immer älter, ihre Kinder aber engagieren sich nicht in der DIG. Dem Vorsitzenden einer Zweiggesellschaft ist das Lamentieren über die fehlende Jugend zu wenig. Wenn sie geworben werden soll, so meint er, muss die DIG ihr erst etwas anbieten.

In einem telefonischen Interview³ erklärt er mir Anfang 2006: *„Das Dilemma der zweiten Generation, das ich gesehen habe, ist, dass sie Inder sind, aber gar nichts über Indien wissen.“* Die Vermittlung von Wissen über ‚Indien‘ aber sei die Kernaufgabe der DIG. Also schlägt er vor, zur Gewinnung der Jugend ein Seminar zu Indien zu veranstalten. Als Kooperationspartner gewinnt er die Evangelische Akademie Bad Boll, die sich für das Brückenschlagen zwischen verschiedenen Polen einsetzt⁴ und auch Erfahrung in der Jugendarbeit hat. Der zuständige Referent in der Akademie ist selber ‚schwarz‘. Er bringt sich aktiv in die Seminargestaltung ein und schlägt als Titel für das erste Jugendseminar im Jahr 1994 *Multikulturell und dennoch ‚fremdbestimmt‘* vor. Die ReferentInnen sind fast alle Mitglieder des Beirats der DIG. Sie sollen über verschiedene Aspekte Indiens, aber auch das Indienbild in Deutschland oder, laut Programm, die *„Identitätsprobleme bei AusländerInnen der 2. Generation“* referieren. Zwei ‚InderInnen der zweiten Generation‘ sind eingeladen, über ihre Indiererfahrungen zu sprechen. Das Programm des Wochenendseminars wird von frontalen Vorträgen dominiert, es sind nur zwei Stunden für Arbeitsgruppen geplant. Die Werbung für das Seminar ist erfolgreich. TeilnehmerInnen der ‚Zweiten Generation‘ reisen aus ganz Deutschland in die schwäbische Kleinstadt.

‚Andere Deutsche‘

Als Referentin bin auch ich dabei. Zum ersten Mal sitze ich in einem Raum voller ‚InderInnen der zweiten und sogar dritten Generation‘. Mein Begriff von dem, was ‚Zweite Generation‘ ist oder sein kann, erweitert sich. Zur ‚Zweiten Generation‘ gehören nach dem Seminar in meinem Verständnis für eine lange Zeit Menschen, die zumindest einen Elternteil haben, der oder die aus Südasien stammt, und die in Deutschland sozialisiert wurden. Der Begriff ‚Zweite Generation‘ ist dabei allerdings unscharf, denn wie mich die Jugendseminare in Bad Boll gelehrt haben, muss der Begriff auch jene ‚Deutschen‘ umfassen, die in Südasien geboren und dann von ‚weißen‘ Familien adoptiert wurden.

1 Das in der Sozial- und Kulturanthropologie angesiedelte Forschungsprojekt wurde von der Volkswagen Stiftung gefördert und analysiert das Internetportal <http://www.theinder.net>. Mehr Informationen auf <http://www.urmila.de/forschung>

2 Zitat aus der Selbstdarstellung auf <http://www.dig-ev.de/> (25.02.2006)

3 Das Interview, wie alle weiteren zitierten, habe ich im Rahmen des Forschungsprojekts „Die virtuelle zweite Generation“ durchgeführt.

4 <http://www.ev-akademie-boll.de/> (25.02.2006)

Sie teilen mit den Kindern der ‚südasistischen‘ MigrantInnen Erfahrungen des *Otherings* in Deutschland. Aufgrund physiognomischer und sozialer Merkmale werden sie alle in Deutschland als anders angesehen. Daher umfasst eine treffendere und weniger essentialisierende Definition des umgangssprachlichen und praktisch relevanten Begriffs ‚Zweite Generation‘ all jene, die in Deutschland sozialisiert wurden und hier als ‚InderInnen‘ markiert sind. Nach Mecheril (2003, 10) können sie auch als ‚Andere Deutsche‘ bezeichnet werden. ‚Deutsche‘ sind sie für Mecheril unabhängig von Staatsbürgerschaft und Vorfahren, weil sie ihre Lebensmitte in Deutschland hatten, haben und haben werden. Da ihnen dieser Status als ‚Deutsche‘ aber nicht fraglos zuerkannt wird, kommt das qualifizierende ‚Andere‘ hinzu. Sie werden zu Anderen gemacht und erfahren sich als solche. Sie werden regelmäßig als ‚InderInnen‘ bezeichnet und nehmen oft diese Zuschreibung als Selbstdefinition an. Ich folge Mecherils Argumentation und verstehe unter dem Begriff ‚InderInnen‘ jene, die in Indien sozialisiert wurden. Die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ hingegen sind in Deutschland sozialisiert, dieses Land, seine Institutionen und Umgangsformen sind ihnen vertraut. ‚Indien‘ erleben die meisten nur auf gelegentlichen Urlaubsfahrten. Es ist das Land der Vorfahren, der gedachten Wurzeln, der zugeschriebenen und imaginierten Zugehörigkeit. Auch wenn sie als ‚InderInnen‘ bezeichnet werden, erfahren sie immer wieder, dass sie anders als ihre ‚indischen‘ Eltern und vor allem anders als die ‚InderInnen‘ in Indien sind. Die ‚Anderen Deutschen‘ sind damit, wie Mecheril argumentiert, doppelt anders.

Der Begriff ‚Andere Deutsche‘ beschreibt die Lebenswirklichkeit der von mir beobachteten und interviewten Menschen. Er formuliert ein für die Forschung nützliches Konzept (Mecheril 2004), aber er beschreibt keine Identität. Als Selbstbezeichnung, auch für die Adoptierten, dient viel eher der Begriff der ‚Zweiten Generation‘. Als solche werde ich diesen trotz seiner Unschärfen und seiner andersmachenden Fokussierung auf das Herkunftsland in diesem Artikel benutzen. Dabei liegt meiner Analyse ein ähnliches politisches Verständnis von ‚Deutschen‘ und *Othering* wie Mecheril zugrunde. Auch der ‚schwarze‘ Referent der Evangelischen Akademie Bad Boll scheint sich mit dem Anders-Machen auseinandergesetzt und daher das in

Anführungsstriche gesetzte „*fremdbestimmt*“ in den Titel des Seminars genommen zu haben.

Eine regelmäßige, wenn auch subtile Erfahrung von Diskriminierung machen ‚Andere Deutsche‘, wie Battaglia (1995) darstellt, über Fragen. ‚Weiße‘ verwickeln sie immer wieder in Herkunftsdialoge. Die ‚Anderen Deutschen‘ sollen erklären, woher sie kommen, wie es da so ist, warum ‚InderInnen‘ dies oder jenes machen etc. Dabei gehen die Fragenden davon aus, dass die ‚Anderen Deutschen‘ nicht zu Deutschland, sondern zu einem anderen Land gehören. Eine natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit (Mecheril 2003, 26-27) scheint nicht denkbar. Auf die Frage „*Woher kommst Du?*“ wird die Antwort „*Karlsruhe*“ in der Regel als falsch angesehen und es wird weiter insistiert, bis endlich die richtige Antwort „*Indien*“ kommt. Diese Herkunftsdialoge bringen die ‚Anderen Deutschen‘ auf vielfache Weise in Bedrängnis. In erster Linie machen sie hier die Erfahrung des *Otherings*, des als Nicht-Dazugehörig-Angesehen-Werdens. Sie führen aber auch immer wieder zu Beschämungen, da die ‚Anderen Deutschen‘ viele der Fragen nach dem Herkunftsland nicht beantworten können. Sie haben überwiegend die gleichen Schulen besucht und die gleichen Medien konsumiert wie die Fragenden und wissen daher kaum mehr über Indien als diese. Denn meist haben die Eltern und die Urlaubsfahrten nach Indien nur ein geringes Wissen über dieses vielfältige Land vermittelt. Ein Seminar, das sowohl Informationen über Indien vermittelt als auch einen Raum zum Austausch über das Zweite-Generation-Sein bietet, verspricht damit, Bedürfnisse der jungen Menschen zu erfüllen. Der Organisator von der DIG hatte einen erfolgversprechenden Ansatz gefunden, um sie zu interessieren.

‚Räume der zweiten Generation‘

Während des Seminars setzt allerdings schnell Unzufriedenheit mit dem Programm ein (Goel 1994). Die frontalen Vorträge überwiegend ‚weißer‘ ExpertInnen entsprechen nicht ausreichend den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen aus der ‚Zweiten Generation‘. Sie wollen die seltene Gelegenheit nutzen, mit so vielen natio-ethno-kulturell Gleichen zusammen zu sein und sich untereinander über eigene Themen austauschen. Die Organisatoren und ReferentInnen willigen in eine

Umgestaltung des Seminars ein. Die jungen TeilnehmerInnen bilden einen Kreis zur Diskussion. Die TeilnehmerInnen der ersten Generation und die ‚Weißen‘ dürfen in einem äußeren Kreis zuhören, sich aber nicht einmischen. In der Diskussion werden drei Themenkomplexe erarbeitet, die spezifisch für die Lebensrealität von ‚InnderInnen der zweiten Generation‘ angesehen werden: der individuell zu gestaltende Umgang mit der eigenen natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit, der Umgang mit den Erfahrungen des *Otherings* durch ‚Weiße‘, und schließlich der Umgang mit Generationenkonflikten, die durch das doppelte Anders-Sein bestimmt sind (Goel 1994). Aus ihrer Zugehörigkeit zu mehreren natio-ethno-kulturellen Kontexten kommt zudem noch eine ihnen zugeschriebene Botschafterrolle hinzu. Insbesondere die ‚indischen‘ Eltern, bei dem Seminar aber auch der indische Botschafter, erwarten von der ‚Zweiten Generation‘, dass sie als BotschafterInnen Indiens in Deutschland auftreten, und viele übernehmen diese Erwartung auch für sich selber. Da sie aber vor allem dem ‚deutschen‘ Kontext angehören, ist diese Rolle schwer zu erfüllen.

Die jungen TeilnehmerInnen formulieren vor dem Hintergrund ihrer Diskussion den Wunsch nach eigenen Räumen. So wollen sie sich nicht nur einen Schutzraum vor all den Ansprüchen der ‚Weißen‘ und der ‚InnderInnen‘ schaffen, sondern sich dort vor allem auch mit eigenen Themen auseinandersetzen. Sie plädieren daher nicht nur für die jährliche Wiederholung des Seminars, sondern auch für eine „*Art Selbstorganisation der Jugendlichen, um ein Forum für ihre Interessen und Probleme zu schaffen*“ (Goel 1994, 2).

Es bleibt nicht bei einem Plädoyer. Der indische Botschafter lädt im Herbst 1994 Jugendliche der ‚Zweiten Generation‘ zu einem Gespräch ein. Das Bad Boller Jugendseminar findet insgesamt zehnmal statt und geht dabei immer stärker in die Hand der ‚Zweiten Generation‘ über (Goel 2003). Die DIG richtet ein Jugend Forum ein, das Vorschläge zur Einbindung von Jugendlichen in den Verein erarbeiten soll. Dieses erstellt einen Bericht und führt Seminare durch, seine Vorschläge werden aber nicht umgesetzt. Die Zeitschrift des deutsch-indischen Dialogs *Meine Welt* richtet eine eigene Jugendredaktion ein. Gleichzeitig zu diesen Initiativen, die durch das Bad Boller Seminar angestoßen werden, entwickeln sich unabhängig hiervon weitere ‚Räume der zweiten

Generation‘. Es werden Jugendgruppen innerhalb und außerhalb der DIG gegründet, die ersten ‚indischen‘ Partys werden organisiert, Internetprojekte entstehen.⁵ All diesen Initiativen ist gemein, dass sie zumindest temporär eigene Räume für die ‚Zweite Generation‘ (vgl. Heft/Goel 2006) schaffen. Es sind Räume, die die ‚Zweite Generation‘ für die ‚Zweite Generation‘ gestaltet. Sie sind unabhängig von den Eltern und den ‚Weißen‘. Die Themen und Regeln werden von der ‚Zweiten Generation‘ bestimmt und ausgehandelt. Die ‚InnderInnen der zweiten Generation‘ sind hier die Handelnden. Anstatt von außen ‚fremdbestimmt‘ zu werden, bestimmen sie selber. Die Räume dienen vor allem zwei Funktionen: dem Austausch unter natio-ethno-kulturell Gleichen und der Repräsentation ihres Indienbilds (vgl. Miller/Slater 2000, 85-87).

Die ‚weiße‘ Frau des Organisers der Jugendseminare erläutert mir in einem telefonischen Interview Anfang 2006, was sie so besonders an diesem Seminar fand: „*Es war toll, dass sich junge Menschen getroffen haben, die sich verstanden haben, die sich nicht ausweisen müssen.*“ Dieses Nicht-Ausweisen-müssen, das Sich-Nicht-Erklären-Müssen, das gegenseitige Verstehen der jeweiligen natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit sind das Besondere der ‚Räume der zweiten Generation‘. Natio-ethno-kulturell Gleiche sind in diesem Fall jene, die außerhalb der ‚Räume der zweiten Generation‘ die gleichen Erfahrungen des *Otherings* machen, die dort von der Norm abweichen (vgl. Eggers et al. 2005). In den eigenen Räumen definieren sie selber die Norm, werden nicht mehr durch ihr natio-ethno-kulturelles Anders-Sein definiert. Die ‚InnderInnen der zweiten Generation‘ sind in den meisten Aspekten ihrer Persönlichkeiten nicht gleich, aber sie werden aufgrund der gleichen Prozesse ausgegrenzt. Daher ist es entlastend und bereichernd, diesen Prozessen zu entkommen und unter natio-ethno-kulturell Gleichen zu sein.

Auch bezüglich der Repräsentation von Indien erfahren sie ein doppeltes *Othering*. Auf der einen Seite erfolgt dies durch ihre ‚indischen‘ Eltern, die überwiegend das klassische Indien in Deutschland darstellen möchten. Sie organisieren Veranstaltungen mit klassischem ‚indischen‘ Tanz und klassischer ‚indischer‘ Musik. Sie betonen gerne die

⁵ Weitere Informationen (inklusive Links und Bibliographie) zu den ‚InnderInnen der zweiten Generation‘ auf <http://www.urmila.de/DesisinD/Jugend/zweiteindex.html>

Vorzüge von ‚indischer‘ Religion und Philosophie. Ihr Augenmerk liegt auf Aspekten Indiens, die nur wenige junge Menschen ansprechen. Auf der anderen Seite stehen die ‚weißen‘ Bilder von Indien. Sie sind zum einen durch ein ähnlich klassisches Stereotyp geprägt, das vor allem die ‚indische‘ Spiritualität hervorhebt und häufig esoterische Anklänge hat. Zum anderen herrschen Bilder von Armut, Dreck und Frauenunterdrückung vor. Dies aber sind keine Indienbilder, mit denen sich die ‚Zweite Generation‘ identifizieren will. In ihren eigenen Räumen stellen sie daher ein anderes Indienbild dar. Zum einen setzen sie ein modernes Indien mit Popmusik und Filmen gegen das klassische Indien der Eltern. Zum anderen setzten sie positive, technologische und kommerzielle Bilder wie den erfolgreichen IT-Sektor gegen die exotisierenden Bilder der ‚Weißen‘.

Das Indernet

Im November 2000 veranstaltet das Jugend Forum der DIG ein Seminar unter dem Titel *Indernet.de*, um die bestehenden Jugendgruppen zu vernetzen (Goel 2004). Als Teilnehmer kommen auch drei junge ‚Norddeutsche‘, die im Sommer zuvor das Internetportal *www.theinder.net*, genannt das *Indernet*, gegründet haben. Es ist das erste Mal, dass sie in einem Raum voller ‚InderInnen der zweiten Generation‘ sitzen. Ein beeindruckendes Erlebnis, wie mir einer der Gründer im Interview erzählt: „Also, das war schon so ein Highlight, überhaupt zu mehr als zehn Indern in einem Raum zu sitzen.“ Die drei jungen Männer nutzen das Seminar zur Vernetzung. Sie lernen aktive ‚InderInnen der zweiten Generation‘ aus ganz West-Deutschland kennen, bekommen Kontakte zu anderen Projekten, gewinnen weitere RedakteurInnen und NutzerInnen für ihr Projekt. Nach diesem Seminar entwickelt sich das *Indernet* schnell zum bekanntesten und am stärksten besuchten ‚Raum der zweiten Generation‘ im deutschsprachigen Raum. Zentral für den Erfolg ist dabei, dass das *Indernet* aktuelle Informationen über Veranstaltungen, insbesondere ‚indische‘ Partys, anbietet, und sich so als zentraler Knoten im Netzwerk der ‚Zweiten Generation‘ etabliert.

„Unser Ziel ist es, Menschen im Internet zusammenzubringen, die Kommunikation untereinander zu fördern, Projekte vorzustellen und über

das Land Indien an sich zu informieren“, schreibt die Redaktion in der Selbstdarstellung.⁶ Die Schlagworte, mit denen die Gründer mir in den Interviews die Funktionen des *Indernets* beschreiben, sind „*Kommunikation und Information*“. Wie bei den Bad Boll Seminar wird eine Mischung von Informationen über Indien und über das Leben in Deutschland sowie die Möglichkeit des Austauschs untereinander angeboten. Die Form ist aber eine andere, eine weniger intellektuelle. Die Barrieren, diesen virtuellen Raum zu betreten, sind sowohl in Bezug auf die finanziellen Kosten wie auch den zeitlichen und emotionalen Aufwand viel geringer als jene bei dem Jugendseminar. Gemeinsam ist den beiden Räumen aber, dass sie beide speziell für die ‚Zweite Generation‘ gestaltet werden. In der Anfangszeit des *Indernets* werden - ähnlich wie bei den Diskussionen in Bad Boll - im redaktionellen Bereich wiederholt Artikel über die Auseinandersetzung mit der eigenen natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit und über das Leben mit Uneindeutigkeiten veröffentlicht. In den Foren ist beides immer wieder Thema. Aber im Gegensatz zu den Seminaren in Bad Boll ist das Thema im *Indernet* nicht dominant. Es ist eher der gemeinsame, wenn auch selten artikulierte, Ausgangspunkt als ein Diskussionsthema. Wichtig ist hier nicht die explizite Auseinandersetzung, sondern dass hier andere natio-ethno-kulturell Gleiche getroffen werden können, kein Erklärungsdruck besteht und die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ gemeinsam miteinander Zeit verbringen können (Goel 2005).

Das *Indernet* unterscheidet sich nicht grundsätzlich von anderen Jugendportalen. Die NutzerInnen bekommen Informationen zu einem bestimmten Thema geboten und können sich mit anderen austauschen, die am gleichen Thema interessiert sind. Meistens geht es dabei nicht sonderlich tiefgründig zu. Die Chats und Foren sind eher Orte des gemeinsamen Chillens, Nonsense-Redens und Flirtens denn der ernsthaften Auseinandersetzung mit Themen. So auch auf dem *Indernet*. Der Thread⁷ mit den meisten Einträgen ist *Assoziative Quer-*

⁶ In der Beschreibung des Projekts auf <http://www.indien-netzwerk.de/logo/projekt/projekt-deu.htm> (28.02.2006)

⁷ Ein ‚Thread‘ ist die Abfolge von Diskussionsbeiträgen, die in einem Internetforum auf einen ersten Beitrag folgen und auf diesen Bezug nehmen.

verbindungen in der Rubrik *Offtopics* mit mehr als 7600 Posts⁸. In ihm geht es gar nicht darum, irgendetwas zu besprechen. Hier spielen die NutzerInnen miteinander, verbringen gemeinsam Zeit. Besonders wird das *Indernet* aber durch den Rahmen, den es bietet und der die Zusammensetzung der NutzerInnen bestimmt. Das Internetportal richtet sich explizit an ‚InderInnen der zweiten Generation‘, es bietet ihnen im redaktionellen Teil Informationen über Indien und über Indien in Deutschland, also über all das, was in Deutschland als ‚indisch‘ markiert ist und junge Menschen interessiert. Informationen über Indien gibt es viele im Internet, am *Indernet* schätzen die NutzerInnen, wie mir viele in den Interviews erklärt haben, dass sie in Deutsch sind. Vermutlich gefällt ihnen bewusst oder unbewusst auch, dass die Auswahl der Themen ihren Interessen und ihrem Wissenstand sehr nahe kommt. Hier bekommen sie Informationen, die ihnen ermöglichen, die Herkunftsdialoge mit ‚Weißen‘ mit weniger Beschämung zu bestehen. Dabei ist nicht wichtig, wie fundiert oder differenziert die gebotenen Informationen sind. Wichtig ist, dass die NutzerInnen sie als glaubwürdig und nützlich ansehen. Wichtig ist, dass sie ein Indienbild produzieren, mit dem sich die NutzerInnen identifizieren können und wollen. Wichtig ist, dass sie sich wohl im *Indernet* fühlen. Wohl fühlen sie sich vor allem, weil sie unter natio-ethno-kulturell Gleichen sind. Während sie in den meisten Bereichen ihres Lebens von der Norm der ‚Weißen‘ abweichen und so nicht nur als anders markiert werden, sondern auch Diskriminierungserfahrungen machen (vgl. Eggers et al. 2005), definieren sie auf dem *Indernet* selber die Norm. Hier fallen sie nicht aufgrund von natio-ethno-kultureller (Mehrfach-)Zugehörigkeit auf, hier sind sie Individuen mit unterschiedlichen Eigenschaften (Goel 2005).

Ein ‚indisches‘ Portal

„Unsere Zielgruppe ist primär die Generation junger, in Deutschland lebender Inder.“ So heißt es in der Projektbeschreibung des *Indernets*.⁹ Sowohl die Domain *www.theinder.net* wie die Selbstbezeichnung *Indernet* nutzen die Bezeichnung ‚Inder‘. Auf der Startseite wird das Internetportal in Englisch als „Germany’s premier NRI portal“ beschrieben. NRI ist dabei die Abkürzung von *Non-Resident Indian*, eine offizielle Bezeichnung des indischen Staates für im Ausland lebende indische StaatsbürgerInnen. Das Logo wird durch die stilisierte indische Fahne dominiert. Das *Indernet* wird damit ganz eindeutig natio-ethno-kulturell eingeordnet. Es ist ein ‚indisches‘ Internetportal, die „*Indian Online Community*“ wie es auf der Startseite heißt. Im Deutschen wird dann noch die Verortung in Deutschland hinzugefügt: „*Indien-Portal für Deutschland*“. Diese Betonung des ‚Indischen‘ steht im klaren Gegensatz zum ersten Bad Boller Seminar, das zwar auch für „*indische Jugendliche und junge Erwachsene der zweiten bzw. dritten Generation*“ gemacht ist, aber sonst eher die Aspekte „*multikulturell*“ und „*fremdbestimmt*“ betont. Damit wird der natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit der Zielgruppe bewusst Rechnung getragen, auch wenn immer noch *Othering* reproduziert und auf essentialistische Identität zurückgegriffen wird. Ab dem zweiten Jahr steht das Bad Boller Seminar allerdings auch stärker unter einer essentialistischen Bezeichnung. Auf Vorschlag einer Teilnehmerin der ‚Zweiten Generation‘, der nur wenig Gegenrede bekommt, heißt das Seminar nun *Indische Wurzeln – Deutsche Heimat* (Goel 2003). Diese Gegenüberstellung betont zwar die (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Aber sie nimmt auch das Bild auf, dass die ‚Zweite Generation‘ zwischen zwei Kulturen steht. Das ‚Indische‘ und das ‚Deutsche‘ werden als gegeben angesehen. Wurzeln und Heimat werden als Begriffe nicht hinterfragt.

Aber auch wenn durch Bezeichnungen und Symbole das *Indernet* die dominante natio-ethno-kulturelle Bezeichnungspraxis reproduziert und eine eindeutige natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit suggeriert, verbirgt sich dahinter etwas anderes. Die Seite ist deutschsprachig, der Veranstaltungskalender sammelt Veranstaltungen in Deutschland, die Inhalte sind durch die Lebensrealität der ‚InderInnen der zweiten

⁸ Zu finden auf <http://www.bharatsutra.de/phpBB2/viewtopic.php?t=2614> (28.02.2006)
Der Thread wäre noch länger, hätte es nicht im Sommer 2005 einen Wechsel der Forumsoftware gegeben.

⁹ Auf <http://www.indien-netzwerk.de/logo/projekt/projekt-deu.htm> (28.02.2006)

Generation' in Deutschland geprägt. Implizit wird also durch die Verbindung eines symbolischen Bezugs auf Indien und der praktischen Verortung in Deutschland die natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit abgebildet. Dies wird aber bewusst nur von wenigen NutzerInnen und BeobachterInnen wahrgenommen. Die meisten übernehmen unkritisch die Bezeichnung ‚InderInnen‘ für die RedakteurInnen und NutzerInnen des *Indernet*. Die nationalen Kategorien werden kaum in Frage gestellt.

Insgesamt ist eine Tendenz zu Ethnisierung und Nationalismus im *Indernet* strukturell angelegt (vgl. Goel 2007). Eine ‚Inderin der zweiten Generation‘ begründet mir gegenüber ihr Nichtnutzen des *Indernets* wie folgt: *„Abgesehen davon, dass ich andere Quellen nutze, um mich über Indien/Südasiens zu informieren, ist mir nicht klar, warum ich mich auf eine Site begeben soll, die sich schon dem Namen nach vor allem an Menschen mit bestimmter Ethnizität wendet.“* Wer wie sie eine Abneigung gegen das Festschreiben auf eine ethnische Identität hat, wird sich wie sie nicht von dem Internetportal angesprochen fühlen. Wer aber durch das ‚indisch‘-definierte *Indernet* angesprochen wird, dem scheint diese natio-ethno-kulturelle Bezeichnung zumindest egal zu sein (vgl. Pasko 2006). Viele NutzerInnen fühlen sich explizit durch die eindeutige natio-ethno-kulturelle Bezeichnung angesprochen. Sie ist für viele der Marker für die natio-ethno-kulturell Gleichen, für die anderen, die so sind wie man selbst. Durch diese Fokussierung des *Indernets* und der NutzerInnen auf das Natio-ethno-kulturelle wird dessen Bedeutung für die Interaktionen zentral. Das ‚Indisch-Sein‘ wird zur weitgehend unhinterfragten Norm. Durch diese Norm wird das *Indernet* zu einem Schutzraum (Goel 2005) vor den Diskriminierungserfahrungen unter ‚Weißen‘. Da den ‚InderInnen der zweiten Generation‘ das ‚Deutsch-Sein‘ abgesprochen wird, ist es für sie attraktiv, das Angebot des ‚Indisch-Seins‘ anzunehmen. Die meisten von ihnen sind von der Norm der eindeutigen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit geprägt, und suchen nach einer solchen. ‚InderIn‘ ist die Bezeichnung, die sie sowohl von ihren ‚indischen‘ Eltern wie von ‚Weißen‘ immer wieder zu hören bekommen. Sie für sich selbst anzunehmen, ist daher ein Ausweg aus dem Nicht-Definiert-Sein. Das *Indernet* ist der Ort, in dem dieser Ausweg nicht nur anerkannt ist, hier kann die Bezeichnung auch im

Austausch mit anderen mit Inhalten gefüllt werden. Da viele der ‚InderInnen der zweiten Generation‘ wenig fundiertes Wissen über Indien haben und sich wenig mit der indischen Politik auskennen, können sie aber die Angebote zur Identifikation mit ‚Indien‘ kaum in größere politische Kontexte einordnen. So werden auf dem *Indernet* von Einzelnen auch Elemente der hindu-nationalistischen Ideologie – eine extreme politische Bewegung in Indien, die die Vormacht der ‚Hindus‘ auch mit Gewalt anstrebt (vgl. Jaffrelot 1996) – propagiert und zum Teil unkritisch übernommen. Nationalismus ist ein attraktives Angebot für die, die einen natio-ethno-kulturellen Halt suchen (vgl. Bozay 2005). Viele merken nicht, dass sie so in dem Prozess, für sich einen Raum der Zugehörigkeit zu schaffen, andere ausgrenzen (vgl. Goel 2007).

(Mehrfach-)Zugehörigkeiten

Der Rückgriff auf eindeutige natio-ethno-kulturelle Bezüge wird aber nur in wenigen Fällen eine bewusste Entscheidung gegen die Formulierung von (Mehrfach-)Zugehörigkeit sein. Beim genauen Beobachten der Diskussionen in den Foren und in den Interviews wird immer wieder klar, dass sich die NutzerInnen des *Indernets* nicht einfach als ‚InderInnen‘ verstehen. Dieser Begriff wird von ihnen immer wieder qualifiziert durch Adjektive oder Nebensätze. So verstehen sich einige als ‚in Deutschland lebende InderIn‘, als ‚InderIn mit deutschen Angewohnheiten‘, als ‚Halb-InderIn‘, ‚Deutsch-InderIn‘, ‚Indo-GermanIn‘ oder ‚deutsche InderIn‘. Regelmäßig grenzen sich ‚InderInnen der zweiten Generation‘ von den ‚InderInnen in Indien ab, mit denen sie wenig Gemeinsamkeiten sehen. Manche bezeichnen sich auch als ‚deutsch‘ und nutzen hier auch wieder diverse Qualifikationen. All diese Bezeichnungen greifen dabei auf natio-ethno-kulturell eindeutig gedachte Begriffe zurück. Es gibt nicht wirklich einen Begriff, der sich allgemein durchgesetzt hat, der ihre (Mehrfach-)Zugehörigkeit ausdrückt. Wenn es aber keinen Begriff gibt, so ist das ein Anzeichen dafür, dass das zu Bezeichnende aus der Norm fällt, dass es nicht bezeichnet werden soll. Es ist nicht so einfach, die Norm bewusst in Frage zu stellen. Einfacher ist es, sich selbst durch die Norm in Frage stellen zu lassen. Daher übernehmen auch viele ‚InderInnen der zweiten Generation‘ für sich selbst die Bilder des Zwischen-den-

Stühlen-Sitzens, des Minderwertigen, des Halben, des Unvollständigen. Erst mit dem bewussten Infrage-Stellen der Norm, kann die eigene (Mehrfach-)Zugehörigkeit wirklich gedacht und dann auch benannt werden. Dann können sich die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ von den vorgegebenen natio-ethno-kulturellen Kategorien lösen und etwas Eigenes definieren.

Die Bad Bollere Seminare waren ein Raum, um genau dieses zu tun. Immer wieder wurde die eigene natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit diskutiert. Dabei ging es auch um die Eigenbezeichnung. In Anlehnung an die Begriffe ‚Afro-Deutsche‘ oder ‚Schwarze Deutsche‘, die jeweils wie das Konzept ‚Andere Deutsche‘ das ‚Deutsche‘ als Hauptbezugspunkt definieren, plädieren einige für die Selbstbezeichnung ‚Indo-Deutsche‘. Der Begriff hält auch Einzug in die Seminarberichte (vgl. Evangelische Akademie Bad Boll 1998), setzt sich aber als Selbstbezeichnung nicht durch. ‚Deutsch-InderInnen‘ oder ‚Halb-InderInnen‘ sind sehr viel weiter verbreitet. Die Zuschreibung auf ‚Indien‘ bleibt dominant, der Bezug auf ‚Deutschland‘ bleibt sekundär in der Selbstbezeichnung.

Dies gilt auch für einen im deutschsprachigen Raum neuen Begriff, der in den letzten Jahren zunehmend benutzt wird. Zuerst wurde *Desi* in der Werbung für Partys benutzt, dann hielt er Einzug im *Indernet* und wird jetzt von immer mehr RedakteurInnen und NutzerInnen genutzt. Er ist abgeleitet von dem Wort *Desh*, das es in verschiedenen indischen Sprachen gibt und Land bedeutet. Die *Desis* sind die, die aus diesem Land stammen. Im angelsächsischen Raum dient er schon länger zur Selbstbeschreibung von Menschen mit ‚südasiatischem‘ Bezug. Nun kommt er auch nach Deutschland. Wie ‚Schwarze Deutsche‘ ist er die selbst bestimmte Aneignung eines Begriffes zur Selbstbezeichnung. Er nimmt Bezug auf Südasien. Es ist aber klar, dass nicht diejenigen gemeint sind, die in Südasien leben. Viel mehr trägt der Begriff die Imagination einer transnationalen ‚indischen‘ Diaspora in sich. Die natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit ist implizit Teil der Bezeichnung. Die Abgrenzung vom ‚Deutschen‘ bleibt aber.

Eingedeutschte Desis

Einige ‚InderInnen der zweiten Generation‘ äußern einen expliziten Wunsch zur Abgrenzung von den ‚Deutschen‘ bzw. dem ‚Deutschen‘ (vgl. Goel 2006, Paske 2006). Dies und verschiedene Reaktionen hierauf sollen anhand einer Forumdiskussion im *Indernet* Anfang 2006 illustriert werden. Unter dem Titel „*eingedeutschte Desis*“¹⁰ ruft ein Nutzer zu einer Umfrage auf. Zu der Frage „*Wie findet ihr einge- oder verdeutschte Desis?*“ bietet er folgende Antwortoptionen an: „*klasse*“, „*bescheuert*“, „*machen das einzig richtige*“, „*stinken ...*“ und „*weiss ich nicht ...*“. Für die Analyse sind weniger die Abstimmungsergebnisse als die durch die Frage angestoßene Diskussion interessant. Wie etliche andere NutzerInnen verstehe ich die Formulierung der Frage und Antworten als eine implizite Ablehnung des ‚Verdeutschen‘ von *Desis*. Vereinzelt gibt es Zustimmung zu dieser Bewertung. Eine Nutzerin wird sehr deutlich in ihrem Beitrag: „*Ich finde eingedeutschte Desis Scheiße!*“ Diese Aussage qualifiziert sie allerdings ein bisschen, indem sie erläutert, was sie unter ‚eingedeutscht‘ versteht: „*Aber nur die, die nicht mehr indischen sanskar behalten bzw. absichtlich einen auf KARTOFFEL machen! Und sein Land nicht respektieren und Deutschland für ihre einzige Heimat halten!*“ Die Nutzerin spricht sich explizit gegen jene aus, die sich für ausschließlich ‚deutsch‘ halten. ‚Kartoffel‘ ist dabei eine Bezeichnung für ‚weiße Deutsche‘. Im Gegensatz zu dieser Nutzerin halten sich die meisten PosterInnen¹¹ mit einer klaren Meinungsäußerung allerdings erst einmal zurück. Sie bitten den Threadinitiator¹² genauer zu definieren, was er mit *Desi* und ‚eingedeutscht‘ meint. Während er eine eindeutige Definition verweigert, reagiert ein anderer Nutzer sehr provokativ: „*Wir sprechen hier von „eigentlich“ richtigen Desis. Vater und Mutter aus Indien vor ein paar Jahrzehnten hier angekommen. Sohn total deutsch.*“ Dieser Nutzer geht

¹⁰ Der Thread ist zu finden auf <http://www.bharatsutra.de/phpBB2/viewtopic.php?t=3548&start=40&postdays=0&postorder=ASC&lighter=> (27.01.2006)

¹¹ PosterInnen sind jene NutzerInnen eines interaktiven virtuellen Raums, die nicht nur lesen, sondern auch mindestens einen Beitrag schreiben. Im Gegensatz zu ihnen stehen die LurkerInnen, die nur lesen, aber nicht durch Beiträge sichtbar werden. Die Zahl der LurkerInnen übersteigt jene der PosterInnen in der Regel um ein Vielfaches.

¹² Die ThreadinitiatorIn ist jene PosterIn, die mit einem Beitrag einen Thread, also einen Diskussionsstrang, beginnt.

von natio-ethno-kultureller Reinheit aus. Richtig sind *Desis* nur, wenn sie zwei ‚indische‘ Elternteile haben und diese nach Deutschland migriert sind. ‚Eingedeutscht‘ ist wer „total“ zum ‚Deutschen‘ geworden ist. Wobei ein anderer Eintrag darauf hinweist, dass *Desis* gar nicht so weit ‚eindeutschen‘ können: „*Dass man als „Deutscher“ immer auf seine Wurzeln verwiesen wird. Wie gut man auch integriert ist.*“ Das *Othring* in Deutschland verhindert das völlige ‚Deutsch-Werden‘. In dem Versuch, eine eindeutige natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als ‚InderInnen‘ für die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ festzulegen und zu verteidigen, führen diese NutzerInnen die Probleme dieser gewollten Eindeutigkeit vor. Auch wenn sie dafür plädieren, dass *Desis* nicht ‚verdeutschen‘ sollen, kommen sie nicht umhin eine ‚deutsche‘ Verortung zu akzeptieren und zu artikulieren.

Die meisten PosterInnen lassen sich aber nicht auf die Umfrage ein und greifen sie vielmehr an. Eine NutzerIn schreibt: „*Ich finde, dass die Fragestellung schon so angelegt ist, dass die Antworten nur auf Vorurteile hinauslaufen können.*“ Eine andere fügt hinzu: „*Was für eine intolerante, überflüssige Debatte.*“ Beide wenden sich gegen die in den natio-ethno-kulturellen Bezeichnungen impliziten essentialistischen und kulturalisierenden Zuschreibungen sowie gegen die ebenso implizite negative Bewertung von Formen individuell gelebter (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Viele NutzerInnen sprechen sich explizit für das Mehrfache ihrer Zugehörigkeit aus. So schreibt einer: „*Ich fühle mich gut als eingedeutschter Desi!*“ Dies ist wohl als ein Versuch zu verstehen, die in der Umfrage impliziten Unterstellungen zu unterlaufen, in dem er die Zuschreibung annimmt und damit umbewertet. Ein anderer wendet sich gegen die benutzten Begriffe und erklärt seine eigene Bezeichnungspraxis: „*Ich nenne mich ja auch ‚German Desi‘. Das heißt: Ich bin hier geboren, mein Dad ist hier aufgewachsen und ich bin demnach indisch-stämmig, aber ich bin dennoch richtiger Rheinländer, auch im karnevalistischen Sinne.*“ Er argumentiert weiter, dass es nicht um ‚eindeutschen‘ geht: „*Man kann ja schließlich bikulturell sein*“ und kritisiert: „*Der Begriff ‚verdeutscht‘ ist äußerst kritisch zu betrachten, er heißt soviel wie ‚Zwangskonvertierung der kulturellen Identität.’*“ Damit formuliert er ein klares Plädoyer für die Möglichkeit und Akzeptanz von natio-ethno-kultureller (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Ein anderer stellt die Frage

als solche in Frage. Für ihn als „50/50 Desi“, der weder in Deutschland noch in Indien lebt, sei diese Frage nicht relevant. Spannender sei seine Erfahrung „*mit beiden Anteilen ein Ausländer zu sein.*“

Diese Diskussion, obwohl sie in keiner Weise repräsentativ, sondern nur ein Abbild der Äußerungen der aktiven NutzerInnen ist, zeigt, wie ‚InderInnen der zweiten Generation‘ mit Begriffen und den darin impliziten Vorstellungen von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten ringen. JedeR hat ihren/seinen eigenen Umgang damit entwickelt bzw. ist in einem ständigen Prozess des Entwickelns. Die Formen der Auseinandersetzung und Bewertung sind dabei vielfältig und könnten zum Teil nicht gegensätzlicher sein. Sie alle zeigen aber, wie schwierig es vor dem Hintergrund der Norm der eindeutigen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ist, die eigene (Mehrfach-)Zugehörigkeit zu denken, zu artikulieren und Akzeptanz für sie einzufordern. Selten gibt es eine so lockere und positive Interpretation wie eine Nutzerin sie formuliert: „*Super, dass es Desis gibt, was immer es auch sein mag. Aber scheint eine Mischung zu sein. Mischungen sind in der Regel ziemlich spannend, interessant und bereichernd. Ich mag solche Mischungen.*“

Der ‚weiße‘ Blick auf die ‚Zweite Generation‘

Wenn es schon für ‚InderInnen der zweiten Generation‘ schwierig ist, die natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit zu denken und zu artikulieren, so ist es für jene, die sich natio-ethno-kulturell eindeutig zugehörig erfahren noch schwieriger. Selbst wohlmeinende ‚weiße‘ BeobachterInnen des *Indernets* verheddern sich in der Komplexität der (Mehrfach-)Zugehörigkeit und suchen nach eindeutigen Zuordnungen. Dies lässt sich anhand eines Auszugs aus einem Interview, das ich mit einem ‚weißen‘ Journalisten geführt habe, illustrieren:

„*Wichtiger ist hier zu erkennen, dass es hier auch ein Bedürfnis gibt zu diskutieren. Was eigentlich auch überraschend ist, wenn man bedenkt, dass viele Inder wahrscheinlich in Deutschland geboren und auch hier aufgewachsen sind. Und eigentlich die politische Diskussion hier in Deutschland wahrscheinlich sogar noch zentraler sein müsste. Weil Ausbildung usw., der Werdegang, der auch wahrscheinlich hier in Deutschland stattfindet. Und auch politische Entscheidungen in Deutschland wesentlich*

elementarer und zentraler sind, Menschen mehr beeinflussen. Aber man sieht hier beim Diskutieren ... als ob das sie auch weiterhin genau so betreffen wird. Und das zeigt einfach auch, wie stark die Verwurzelung und die Identifizierung auch mit der ursprünglichen Heimat ist.“

Wie auch viele andere BeobachterInnen bezeichnet er die RedakteurInnen und NutzerInnen des *Indernets* als ‚InderInnen‘. Er grenzt sie somit eindeutig von sich und den anderen ‚Deutschen‘ ab. Dabei übernimmt er die Rolle eines fürsorgenden Beobachters, der die Probleme der Beobachteten zu erkennen meint. Er ist der Auffassung, dass die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ in Indien, welches er ihnen als Heimat zuschreibt, stark verwurzelt seien. Dies steht seiner Meinung nach im Widerspruch dazu, dass für sie Deutschland „*eigentlich*“ zentraler sein müsste, da sie hier geboren wurden. Diesen von ihm konstruierten Widerspruch findet er „*überraschend*“. Dabei ist seine Wahrnehmung der Diskussionen im *Indernet* sehr eingeschränkt. Wie zum Beispiel die Diskussion um ‚eingedeutschte *Desis*‘ gezeigt hat, wird auf dem Internetportal durchaus auch die Verbundenheit mit Deutschland dokumentiert. Viele Diskussionen drehen sich um ‚deutsche‘ Themen. Der beobachtende Journalist scheint diese aber nicht wahrzunehmen. Vielleicht konzentriert er sich aus seinem eigenen Interesse für südasiatische Themen bei der Beobachtung auf ebensolche. Wahrscheinlicher aber ist seine ex ante Kategorisierung der ‚InderInnen der zweiten Generation‘ als ‚InderInnen‘ so stark, dass er vor allem Beweise zur Unterstützung dieser These wahrnimmt. Anzeichen dafür, dass es sich hier nicht um ‚InderInnen‘ handelt, scheint er auch wahrzunehmen, sonst würde er nicht überrascht sein. Diesen geht er aber nicht weiter nach, entwickelt kein Verständnis der natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit, sondern formuliert sie als Widerspruch und damit als Problem der ‚Zweiten Generation‘. Implizit taucht hier wieder das Bild des Zwischen-den-Stühlen-Sitzens auf.

Das *Indernet* scheint von ‚weißen‘ BeobachterInnen allgemein als ein Internetportal von ‚InderInnen‘ verstanden zu werden. Eine ‚Inderin der zweiten Generation‘ berichtet mir im Interview von der Diskussion mit ‚Weißen‘ über das *Indernet*: „*Die gehen davon aus, das ist von drei Indern gemacht und die werden schon wissen, was sie da schreiben.*“ Das ‚Indisch-Sein‘ an sich bedeutet in den Augen von ‚Weißen‘

wie schon von Battaglia (1995) dargestellt, einen ExpertInnenstatus. Es scheint nicht weiter wichtig zu ergründen, was für ‚InderInnen‘ hier Informationen über Indien ins Netz stellen. Da sie ‚InderInnen‘ sind, werden die Informationen als authentisch angesehen. Dies ist immer wieder im Forum zu sehen, wenn Fragende Informationen über Indien für Schularbeiten oder auch Hausarbeiten erbitten. ‚InderInnen‘ scheinen über alles Auskunft geben zu können. So sind die RedakteurInnen des *Indernets* im Jahr 2003 auch wiederholt in Medienberichten zum Indienboom als ExpertInnen zitiert worden.

Der Begriff ‚InderInnen‘ wird weitgehend unreflektiert für die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ genutzt. Bei jenen, die einen ‚weißen‘ Elternteil haben, kommt auch einmal der Begriff ‚Mischling‘ oder aber ‚Halb-InderIn‘ vor. Eine Mischung kann also vor allem durch biologische Ursachen gedacht werden. Eine Hybridisierung durch Sozialisation scheint wesentlich schwerer vorstellbar. Obwohl auf dem *Indernet* für die aufmerksame Beobachterin viele Anzeichen und Diskussionen von natio-ethno-kultureller (Mehrfach-)Zugehörigkeit zu finden sind, obwohl dort immer wieder die doppelte Zugehörigkeit zu Indien und Deutschland formuliert wird, nehmen viele BeobachterInnen diese Differenzierungen nicht wahr. Der Begriff *Desi* bleibt fremd und wird kaum angenommen. Wer nicht vorher schon sensibilisiert war, wird es auch durch eine Beobachtung des *Indernets* nicht. Die natio-ethno-kulturellen Kategorien werden nicht gebrochen.

Bei regelmäßigen ‚weißen‘ NutzerInnen kann allerdings eine Sensibilisierung für Differenzen erfolgen. So unterscheidet eine ‚weiße‘ indienbegeisterte Nutzerin klar zwischen den ‚richtigen‘ InderInnen und denen von hier:

„Die Inder aus Indien, die sind viel ... also du merkst halt die Einstellung, wenn es jetzt nur um Gefühle zeigen geht oder so was, das ist halt sehr unterschiedlich. Die Inder, die hier aufgewachsen sind, die haben halt irgendwo ein bisschen die deutsche Mentalität. Die sind auch mit Indien verbunden, aber, sage ich mal, die sind nicht so, wie soll ich das jetzt sagen, die sind nicht so an ihr Land gebunden, wie die Inder, die wirklich von dort kommen.“

Es gibt also einen Unterschied zwischen den ‚InderInnen‘ aus Indien und denen der ‚Zweiten Generation‘. Dieser ist aber ein gradueller. Die aus Indien sind noch echter, während jene, die in Deutschland aufgewachsen sind, schon mehr ‚Deutsches‘ angenommen haben:

„Für mich war es bis jetzt aber immer ein bisschen interessanter, Inder kennen zu lernen, die wenigstens bis zu 18 Jahren in Indien gelebt haben, weil die halt, die haben halt richtig die ... die sind richtig richtig indisch. Die haben das richtig alles mitgekriegt, die Kultur und alles.“

Auch sie bleibt also in der gleichen Falle wie der ‚weiße‘ Journalist. Sie sieht zwar einen Unterschied zwischen der ‚Zweiten Generation‘ und den ‚InderInnen‘ aus Indien, aber sie bezeichnet beide als ‚InderInnen‘, vergleicht sie in Bezug auf ihren Grad von ‚Indischsein‘ und verortet beide in Indien. Sie vergleicht die ‚Zweite Generation‘ eher mit den ‚InderInnen‘ aus Indien als mit sich selbst. Die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ sind für sie ‚InderInnen‘ und nicht etwa ‚Andere Deutsche‘, auch wenn sie etliche der essentialistischen Merkmale nicht mehr aufweisen.

Das Spezifische der natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit an ‚weiße‘ BeobachterInnen zu vermitteln, ohne das sie als Verlust von eindeutiger Zugehörigkeit verstanden wird, gelingt dem *Indernet* also kaum. In diesem ‚Raum der zweiten Generation‘ repräsentieren sich die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ zwar selber. Sie können dafür aber nur die Sprache nutzen, die sie in Deutschland gelernt haben und die rassistisch geprägt ist (vgl. Arndt 2001). Sie verharren dadurch notwendigerweise in ‚weißen‘ Denkweisen. Zudem können sie den selektiven Blick der BeobachterInnen nur beschränkt beeinflussen. Selbst in dem viel mehr auf Reflektion und gesellschaftspolitische Wirkung ausgerichteten Bad Boll Seminare ist dies kaum gelungen. Ab dem zweiten Jahr war für die Evangelische Akademie eine ‚weiße‘ Referentin zuständig, die immer das Seminar unterstützte. Bis zum Ende aber hat sie genauso wenig wie die ‚Weißen‘ und wohl auch einige ‚InderInnen‘ in der DIG verstanden, was das Besondere an einem ‚Raum der zweiten Generation‘ ist. Immer wieder kamen von Seiten der DIG wie auch der Akademie Wünsche, das Seminar für andere Jugendliche zu öffnen, um so einen Austausch zu fördern. Es war ihnen nicht vermittelbar, dass das Spezielle an den Seminaren gerade der

geschlossene Kreis war. Dies wurde mehr als problematische Segregation und übertriebene Nabelschau verstanden denn als notwendiger Rückzugraum zum Austausch unter natio-ethno-kulturell Gleichen.

Indienbilder und Anerkennung

Das Leben ‚Anderer Deutscher‘ ist durch Erfahrungen des *Otherings* geprägt. Ihre natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit widerspricht den gängigen Vorstellungen von essentialistischen nationalen Identitäten und der Norm der eindeutigen nationalen Zugehörigkeit. Da (Mehrfach-)Zugehörigkeit nicht gedacht wird, werden ‚InderInnen der zweiten Generation‘ beständig auf ihr zugeschriebenes Herkunftsland Indien zurückgeworfen. In Herkunftsdialogen mit ‚Weißen‘ wird ihnen deutlich gemacht, dass sie nicht eigentlich zu Deutschland gehören. Sie werden zudem immer wieder dadurch beschämt, dass sie Fragen über Indien beantworten sollen, die sie nicht beantworten können. Diesem Druck, Wissen über Indien zu vermitteln, sind sie auch von Seiten ihrer ‚indischen‘ Eltern und indischer Offizieller ausgesetzt. Sie sollen BotschafterInnen für Indien sein. So müssen sich die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ mit den Indienbildern der ‚Weißen‘ und der ‚InderInnen‘ auseinandersetzen. Beide eignen sich aber für die meisten nicht zur Identifikation, da beide zu wenig mit der Lebensrealität und den Sehnsüchten der ‚Anderen Deutschen‘ zu tun haben.

Im Prozess des *Otherings* durch ‚Weiße‘ wird den ‚Anderen Deutschen‘ nicht nur vorgeführt, dass sie anders sind und woanders hingehören. Der Ort, an den sie gehören sollen, wird zudem als minderwertig dargestellt. Auch wenn das Indienbild der ‚Weißen‘ durchaus positiv formulierte Aspekte hat - so gibt es eine Betonung von überlegener Spiritualität und Lebenszufriedenheit -, sind diese eher Teil eines Exotismus als einer wirklichen Wertschätzung dieser Aspekte. Es schwingt bei ihnen immer mit, dass sie Teil einer weniger entwickelten Kultur sind. Es sind Traditionen, um die Indien beneidet wird. Traditionen aber stehen im Gegensatz zu Fortschritt und Entwicklung. Indien wird so als naturverbundener Gegensatz zum entwickelten Deutschland gezeichnet. Die ‚indischen‘ MigrantInnen der ersten Generation, die schon seit Jahrzehnten in Deutschland leben, teilen häufig dieses romantisierende Indienbild und unterstützen es durch ihre Repräsentation

tionen von Indien. Bei den ‚InderInnen der zweiten Generation‘, die in Deutschland sozialisiert wurden, findet dieses Indienbild viel weniger Anklang. Sie wollen lieber als VertreterInnen einer fortschrittlichen Kultur gesehen werden. Daher dient ihnen die IT-Branche in Bangalore eher zur Identifikation als der klassische indische Tanz.

Die meisten ‚InderInnen der zweiten Generation‘ haben in ihrem Alltag wenig Kontakt zu natio-ethno-kulturell Gleichen. Sie können sich daher kaum nebenbei mit diesen über ihre Erfahrungen mit ‚Weißen‘ und ‚InderInnen‘ austauschen und Gegenentwürfe zu den Indienbildern entwickeln. Hierfür müssen erst Orte der Begegnung für die ‚Zweite Generation‘, wie Seminare, Partys oder Internetportale, geschaffen werden. Diese dienen, wie dargestellt wurde, in erster Linie als Zufluchtsorte vor *Othering*, in denen die Erfahrung von Zugehörigkeit zu der an diesen Orten vorherrschenden Norm natio-ethno-kultureller (Mehrfach-)Zugehörigkeit gemacht werden. Sie dienen aber auch dazu, ein eigenes Indienbild, das zur Identifikation dienen kann, auszuhandeln und es darzustellen. Da dies öffentlich gemacht wird, da auch ‚Weiße‘ in diese Räume kommen können, übernehmen die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ auch die von der Elterngeneration erwünschte Botschafterrolle. Sie beteiligen sich wie die indische Botschaft und die DIG an der Repräsentation von Indien in Deutschland. Gestärkt durch das in diesen Räumen, insbesondere auf dem *Indernet*, vermittelte Wissen über Indien können sie diese Rolle auch in den Herkunftsdialogen übernehmen und so der wiederholten Beschämung entgehen.

Repräsentiert wird an diesen Orten vor allem das ‚Indische‘ ihrer natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Ihre Zugehörigkeit zu dem ‚deutschen‘ Kontext geschieht fast ausschließlich über das Demonstrieren von Präsenz an diesem Ort. Es wird aber keine explizite natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu Deutschland als ‚Deutsche‘ eingefordert. Die eindeutigen nationalen Zugehörigkeiten werden anders als etwa bei der Organisation *Kanak Attak*¹³ nicht in Frage gestellt. Die Vorstellungen von natio-ethno-kulturellen Essentialismen werden bedient. Sie werden genutzt, um ein Netzwerk von Menschen mit den gleichen Erfahrungen des *Otherings* zu bilden. Durch den

Rückgriff auf eine essentielle ‚indische‘ Identität erfolgt hierbei die Zusammenführung der natio-ethno-kulturell Gleichen nicht auf der Basis eines Defizits (der Erfahrung des Anders-Gemacht-Werdens), sondern auf der einer als natürlich empfundenen Zusammengehörigkeit durch gemeinsame imaginierte Wurzeln. So wird gegen die alltäglich gemachte Erfahrung des als Minderwertig-Angesehen-Werdens eine positiv besetzte Möglichkeit der Identifikation gesetzt. Zudem führt die Nutzung der ‚Räume der zweiten Generation‘ auch zu einer erhöhten Sichtbarkeit der ‚Anderen Deutschen‘ in Deutschland. Beides sind wichtige Elemente auf dem Weg, Anerkennung an ihrem Lebensmittelpunkt einfordern zu können (vgl. Mecheril 2003, 2004). Insofern lässt sich die symbolische Betonung des ‚Indischen‘ mit gleichzeitiger praktischer Verortung in Deutschland als eine Form des strategischen Essentialismus verstehen. Da dies aber nicht bewusst reflektiert wird und viele der ‚InderInnen der zweiten Generation‘ an die Existenz von essentiellen Identitäten und Kulturen glauben, kann hierbei nicht wirklich von Strategie gesprochen werden. Die fehlende Reflektion birgt zudem auch immer die reale Gefahr von Ausgrenzung Anderer in sich (vgl. Goel 2007).

Die ‚Räume der zweiten Generation‘ sind entstanden, da die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ ganz spezifische Erfahrungen in Deutschland machen, die anders sind als jene der ‚Weißen‘ und jene der ‚InderInnen‘. In den eigenen Räumen können sie sich über diese austauschen und ein Bild von sich und von Indien präsentieren, mit dem sie sich positiv identifizieren. Die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ können die Wirkungen ihrer Repräsentationen aber nur sehr begrenzt kontrollieren. Zum einen werden diese durch die Perspektive der Beobachtenden interpretiert, zum anderen sind die ‚InderInnen der zweiten Generation‘ selbst in den Diskursen über eindeutige natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit verhaftet und können daher kaum außerhalb dieses Rahmens denken und darstellen. Die ‚Räume der zweiten Generation‘ sind daher zwar Räume, in denen natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörige sich anerkannt fühlen und sich repräsentieren können, das Spezifische der (Mehrfach-)Zugehörigkeit wird allerdings vor allem implizit vermittelt und erfordert eine besondere Sensibilität für diese Perspektive, um sie in ihrer Komplexität wahrzunehmen.

¹³ Für mehr Informationen siehe: <http://www.kanak-attak.de/>

Literatur

Arndt, Susan (Hg.) (2001): AfrikaBilder - Studien zu Rassismus in Deutschland, Münster

Badawia, Tarek (2003): „Der Dritte Stuhl“ – Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz, Frankfurt a. M.

Barth, Fredrik (1969): Ethnic Groups and Boundaries, Boston

Battaglia, Santina (1995): Interaktive Konstruktion von Fremdheit – Alltagskommunikation von Menschen binationaler Abstammung, in: Journal für Psychologie, 3/3, 1995, 16-23

Brubaker, Rogers (2004): Ethnicity without groups, Cambridge

Bozay, Kemal (2005): „... ich bin stolz, Türke zu sein!“ – Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte im Zeichen der Globalisierung, Schwalbach/Ts.

Cohen, Anthony (1985): The symbolic construction of community, London

Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte – Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster

Evangelische Akademie Bad Boll (1998): Demokratieverständnis und politische Kultur in Indien und Deutschland. 50 Jahre unabhängiges Indien, Protokolldienst 11/98, Bad Boll

Goel, Urmila (1994): Multikulturell und dennoch ‚fremdbestimmt‘ – Eine Analyse des Jugendseminars, auf: <http://www.urmila.de/DesisinD/Jugend/Seminare/BadBoll/bb94.pdf>

Goel, Urmila (2003): Indische Wurzeln - Deutsche Heimat, in: DIG e. V., Festschrift zum 50-jährigen Bestehen der Deutsch-Indischen Gesellschaft 1953 - 2003, Stuttgart, 83-86

Goel, Urmila (2004): Erfolgreiche Vernetzung der zweiten Generation - Seminar des Jugend Forums spielte wichtige Rolle, in: Mitteilungsblatt der DIG 3/2004, 19-20

Goel, Urmila (2005): Fatima and theinder.net - A refuge in virtual space, in: Fitz, Angelika/Kröger, Merle/Schneider, Alexandra/Wenner, Dorothee (Hg.): Import Export - Cultural Transfer - India, Germany, Austria, Berlin, 201-207

Goel, Urmila (2006): Ausgrenzung und Zugehörigkeit - Zur Rolle von Staatsbürgerschaft und Einbürgerung, in: Brosius, Christiane/Goel, Urmila (Hg.): masala.de – Menschen aus Südasien in Deutschland, Heidelberg, 123-160

Goel, Urmila (2007): ‚Kinder statt Inder‘ – Normen, Grenzen und das Indernet, in: Geisen, Thomas/Riegel, Christine (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration, Wiesbaden (im Erscheinen)

Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Rätzzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus, Hamburg, 7-16

Heft, Kathleen/Goel, Urmila (2006): Räume der zweiten Generation - Dokumentation eines Workshops, Frankfurt/Oder, auf: http://www.urmila.de/UDG/Biblio/Raeume_der_zweiten_Generation.pdf

Jaffrelot, Christophe (1996): The Hindu Nationalist Movement and Indian Politics – 1925 to the 1990s, London

Jenkins, Richard (1996): Social identity, London

Jenkins, Richard (1997): Rethinking ethnicity - arguments and explorations, London

Kuhlmann, Jan (2003): Subhas Chandra Bose und die Indienpolitik der Achsenmächte, Berlin

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse – Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster

Mecheril, Paul (2004): Andere Deutsche gibt es nicht - Zusammenhänge zwischen subalternen Erfahrung und diskursiver Praxis, in: AntiDiskriminierungsbüro Köln und cyberNomads (Hg.): The Black Book. Deutschlands Häutungen, Frankfurt a. M., 82-90

Miles, Robert (2000): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus, in: Rätzzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus, Hamburg, 17-33

Miller, Daniel/Slater, Don (2000): The Internet – An Ethnographic Approach, Oxford

Paske, Mareile (2006): ‚Andere Deutsche‘ – Strategien des Umgangs mit Rassismuserfahrungen, Bachelor-Arbeit, Frankfurt/Oder, auf: <http://www.urmila.de/UDG/Forschung/publikationen/Paske2006.pdf>

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus – Migrant*innen zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld

Autorinnen und Autoren

Santina Battaglia, Dipl.-Psychologin und Assessorin des Lehramts (Deutsch und Italienisch für Sek. II und I). Studium an den Universitäten Münster und Rom (La Sapienza). 1997-2000 Aufbau der Beratungsstelle für Studierende an der Fachhochschule Erfurt, 2001-2004 Entwicklung und Einführung eines hochschuldidaktischen Angebots für die Lehrenden aller neun Thüringischen Hochschulen (Hochschuldidaktik-Initiative für Thüringen, HIT). Seit 2004 Regionalleiterin (Baden) des Hochschuldidaktikzentrums der Universitäten des Landes Baden-Württemberg (HDZ-BW). Seit 2005 Vorstandsmitglied der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik in Deutschland e. V. (AHD). Arbeitsschwerpunkt (außer im Bereich Hochschuldidaktik, hier: Studiengangentwicklung und Unterrichtskommunikation): Die Herkunftsfrage (u. ä. m.) im Alltag(sgespräch).
Kontakt: santina.battaglia@hdz.uni-freiburg.de

Anne Broden, Dipl.-Theologin und Historikerin, seit 1999 Projektleiterin des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW). Thematische Schwerpunkte: Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus, Migration und Interkulturelles.
Publikationen: Einige Standards interkultureller Pädagogik, in: BAG KJS e. V. (Hg.): Gut gemeint = Gut gemacht? Voraussetzungen für wirksame Projekte gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, Düsseldorf 2004, 72 - 76; Rassismus im Zoo? In: IDA-NRW (Hg.): Überblick 2/2005, 3-6; Der Karikaturenstreit im bundesdeutschen Migrationsdiskurs, in: IDA-NRW (Hg.): Überblick 1/2006, 6-9; Rubrik Rassismus unter <http://www.ida-nrw.de/Diskriminierung/html/frass.htm>; (zusammen mit Paul Mecheril): Zur sozialen Thematisierbarkeit des Interkulturellen. Gedanken zur Frage der Repräsentation in pädagogischen Kontexten, in: IDA-NRW (Hg.): Überblick 2/3 2004, 8-11
Kontakt: anne.broden@ida-nrw.de

María do Mar Castro Varela, Dr. rer. soc., Politologin, Maria-Goepfert-Mayer Professorin für internationale Frauen- und Geschlechterforschung, Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Lehr- und Forschungsschwerpunkte u. a.: Migration, Gender- und Queertheorie, Soziale Ungerechtigkeit, Utopieforschung und Postkoloniale Theorie. Aktuelle Publikationen: Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und Gelehrter Hoffnung, Bielefeld 2007; (zusammen mit Nikita Dhawan): Das Dilemma der Gerechtigkeit: Migration, Religion und Gender, in: Das Argument, 266, 2006.
Kontakt: castrovarela@gmx.de

Leah Carola Czollek, studierte Rechtswissenschaften, ist freie Wissenschaftlerin, Lehrbeauftragte, stellvertretende Frauenbeauftragte der Alice-Salomon-Fachhochschule und Mediatorin. Begründerin von czollek consult. diversity & dialoge. Redaktionsmitglied der Zeitschrift `Quer. Denken. Lesen. Schreiben`. Forschungs-, Lehr- und Seminarschwerpunkte: interkulturelle Mediation, Dialog, Interkulturalität, Rassismus, Antisemitismus, Social Justice und Diversity Training, Gender-Training.
Publikationen: (zusammen mit Heike Weinbach) (Hg.): Was sie schon immer über Gender wissen wollten ..., Berlin 2003; (zusammen mit Gudrun Perko) (Hg.): Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt `Clash of Civilizations`, Köln 2003; (zusammen mit Gudrun Perko) (Hg.): Lust am Denken: Queeres jenseits kultureller Verortungen, Köln 2004
Kontakt: www.czollek-consult.de

Nikita Dhawan, Dr. phil., Philosophin, Maria-Goeppert-Mayer Professorin für internationale Frauen- und Geschlechterforschung, Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Lehr- und Forschungsschwerpunkte u. a.: Indische und Interkulturelle Philosophie, Postkoloniale Theorie, Queer Theorie und Migration.
Aktuelle Publikationen: Philosophy at the limits. On Silence and Violence, Sankt Augustin 2007; (zusammen mit María do Mar Castro Varela): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld 2005
Kontakt: nikitadhawan@web.de

Urmila Goel, Dr. sc. pol., Kultur- und Sozialanthropologin, Forschungsschwerpunkt: Umgang mit Ausgrenzungserfahrungen, insbesondere mit Rassismuserfahrungen von ‚InderInnen der zweiten Generation‘. Derzeit Gastwissenschaftlerin an der Fakultät für Religionsgeschichte an der Universität Bergen, Norwegen.

Aktuelle Publikationen: (zusammen mit Christiane Brosius) (Hg.): *masala.de – Menschen aus Südasien in Deutschland*, Heidelberg 2006; *Fatima and theinder.net – A refuge in virtual space*, in: Angelika Fitz et al. (Hg.): *Import Export – Cultural Transfer – India, Germany, Austria*, Berlin 2005, 201-207

Kontakt: www.urmila.de

Grada Kilomba, aus São Tomé e Príncipe und Angola Diasporas, geboren in Lissabon, wo sie Klinische Psychologie und Psychoanalyse studierte. Aktuell lebt und arbeitet sie in Berlin als Autorin und Lehrbeauftragte am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der Freien Universität Berlin. Lehrte an der Humboldt Universität, Abteilung Gender Studies sowie an der University of Ghana, Department of African studies und Department of Performing Arts.

Publikationen: (zusammen mit Maureen M. Eggers/Peggy Piesche/Susan Arndt) (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster 2005; *Don't You Call Me ‚Neger‘! Das N-Wort, Trauma und Rassismus*, in: ADB & cyberNomads (Hg.): *TheBlackBook. Deutschlands Häutungen*, Frankfurt a. M./London 2004; *Die Kolonisierung des Selbst*, in: Hito Steyerl & Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*, Münster 2003

Kontakt: grada.kilomba@t-online.de

Paul Mecheril, Dr. phil., Hochschuldozent an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Lehr- und Forschungsschwerpunkte u. a.: Cultural Studies, Interkulturelle Bildung, Migrationsforschung, methodologische und methodische Aspekte qualitativ-interpretativer Forschung.

Aktuelle Publikationen: (zusammen mit Christine Thon/Bettina Dau-sien/Daniel Rothe) (Hg.) (2005): *Qualitative Methoden im erziehungswissenschaftlichen Studium*, online unter <http://www.ub.uni-bielefeld.de/digital/bieson>; (zusammen mit Monika Witsch) (Hg.): *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*, Bielefeld 2006; (zusammen mit Thomas Quehl) (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, Münster 2006

Kontakt: paul.mecheril@uni-bielefeld.de

Astrid Messerschmidt, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Kollektive Erinnerungsprozesse und zeitgeschichtliches Lernen; Bildung in der Einwanderungsgesellschaft; Pädagogischer Umgang mit Rassismus und Antisemitismus; Geschlechterverhältnisse in Bildungsprozessen; Reflexion und Weiterentwicklung von Bildungstheorien in der Allgemeinen Pädagogik.

Aktuelle Publikation: *Fehler, Bernd/Kößler, Gottfried/Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara* (hg. im Auftrag des Fritz Bauer Instituts und der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank): *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit globalisiertem Antisemitismus*, Frankfurt a. M./New York 2006

Kontakt: a.messerschmidt@apaed.tu-darmstadt.de

Gudrun Perko: Mag. Dr., Philosophin, freie Wissenschaftlerin, Lehrbeauftragte an verschiedenen Universitäten und Hochschulen. Wissenschaftscoach (Trainerin von wissenschaftlichen Schreibwerkstätten) und Mediatorin. Forschungs-, Lehr- und Seminarschwerpunkte: Gender, Queer, Diversity, Ethik, Anerkennungs-, Gerechtigkeits- und Pluralitätskonzeptionen.

Aktuelle Publikationen: (zusammen mit Leah Carola Czollek) (Hg.): Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt ‚Clash of Civilizations‘, Köln 2003; (zusammen mit Leah Carola Czollek) (Hg.): Lust am Denken: Queeres jenseits kultureller Verortungen, Köln 2004; Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens, Köln 2005; (zusammen mit Walter Kissling) (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschule, Innsbruck 2006
Kontakt: www.perko-profundus.de

Gabriele Dina (Gabi) Rosenstreich, freiberufliche Trainerin sowie Referentin. Arbeitsschwerpunkte: queere Politik; mehrdimensionale differenzsensible psychosoziale und Bildungsarbeit sowie Organisationsentwicklung, insbesondere interkulturelle, Diversity- und Antidiskriminierungsansätze; feministische, queer und rassismuskritische Theorie-Praxis-Verknüpfungen.

Kontakt: grosenstreich@yahoo.de

Mark Schrödter, Dr., Dipl. Päd., MA, studierte Social Anthropology an der University of London und Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Jetzt Mitarbeiter im Bielefeld Center for Education and Capability Research. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Migration, Profession, Diagnostik.

Aktuelle Publikationen: (zusammen mit Hans-Uwe Otto) (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus - Neo-Assimilation - Transnationalität. Neue Praxis, Sonderheft 8, 2006

Kontakt: mark.schroedter@uni-bielefeld.de

Krassimir Stojanov, Dr. phil. habil., Privatdozent an der Universität Magdeburg und DAAD-Gastdozent an der Universität Sofia. Forschungsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Interkulturelle Erziehungswissenschaft, qualitative Bildungsforschung. Vertretungsprofessur an der Universität der Bundeswehr München.

Aktuelle Publikationen: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Wiesbaden 2006

Kontakt: krassimir.stojanov@web.de