

**Informations- und
Dokumentationszentrum
für Antirassismusbearbeitung in NRW**

**Tagungsdokumentation des
Fachgesprächs zur
„Normalität und Alltäglichkeit
des Rassismus“**

14./15. September 2007

CJD Bonn



Fakultät für Pädagogik

Inhalt

Anne Broden & Paul Mecheril Einleitung	2
Paul Mecheril Die Normalität des Rassismus	3
Anne Broden Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß	17
Margarete Jäger Wie stellt sich rassistische Normalität dar?	27
Eske Wollrad Getilgtes Wissen. Überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit	39
Astrid Messerschmidt Entnormalisierung und Vermeidung – Vier Muster im Umgang mit Rassismus	56
Michaela Lapp Normalität in der rassismuskritischen Bildung – Reflexionen zu einem Universitätsseminar	72
Andreas Foitzik Die Normalität des Rassismus in meiner interkulturellen Bildungsarbeit – Ein Einwurf	79
Thomas Quehl Schulische Normalität in der (Rassismus-)Kritik	93
Wiebke Scharathow ,Wir' und ,die Anderen' – Zu Grenzziehungen in der niederländischen Medienberichterstattung nach dem Mord an Theo van Gogh	110

Einleitung

In den letzten Jahren ist zu beobachten, dass das Thema Rassismus mit Gewöhnungseffekten verbunden und zu einer alltäglichen und scheinbar banalen Normalität geworden ist. Den Bedingungen dieser Entwicklung und den Konsequenzen, die aus dieser „Veralltäglichung“ und „Normalisierung“ von Rassismus zu ziehen sind, widmete sich im Jahr 2007 das 4. Fachgespräch, das wir, Anne Broden von IDA-NRW und Paul Mecheril von der Pädagogischen Fakultät der Universität Bielefeld, durchführten. 35 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Wissenschaft und Praxis der antirassistischen/interkulturellen Pädagogik sprachen zwei Tage lang über die verschiedenen Aspekte dieses Gewöhnungseffekts:

- Wie stellt sich aktuell in der Bundesrepublik Deutschland rassistische Normalität dar?
- Wie wirkt sie sich auf die einzelnen Subjekte aus, sowohl auf die negativ von Rassismus Betroffenen als auch auf diejenigen, die von Rassismus profitieren?
- Welche pädagogischen, institutionellen und politischen Implikationen bringt die Normalität des Rassismus mit sich (wobei hier ‚politisch‘ nicht im Sinne von parteipolitisch gemeint ist, sondern in Bezug auf unser Handeln im öffentlichen Raum)?

Unterschiedliche Sichtweisen und Zugänge wurden durch Vorträge und Statements sowie durch die sich anschließenden Diskussionen deutlich. In berufsspezifischen Arbeitsgruppen wurden die Themen vertieft. Und der Tradition der Fachgespräche gemäß wurde vor allem die Frage möglicher Kritik und Selbstreflexion diskutiert.

Diese Tagungsdokumentation gibt einen Einblick in die Perspektiven, Fragestellungen, Zugänge und Herausforderung für die Pädagogik, die sich aus der „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“ ergibt. Und sie macht vielleicht neugierig auf die nachfolgende Tagung, die im Dezember 2008 stattfinden wird und bei der wir der Frage nachgehen werden, wie „Rassismus bildet“.

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre.

Anne Broden & Paul Mecheril

Paul Mecheril

Die Normalität des Rassismus¹

Einige Vorbemerkungen

Wir haben uns in der Lenkungsgruppe über eine gemeinsame Beobachtung ausgetauscht, nämlich über unsere Wahrnehmung, dass Rechtsextremismus und Rassismus zu einer Art Selbstverständlichkeit geworden sind. Wir haben über einen Begriff für diese Beobachtung nachgedacht und uns auf die Bezeichnung „Normalität des Rassismus“ verständigt. Ich habe mich bereit erklärt, heute etwas zu diesem Thema zu sagen.

Beim Nachdenken darüber, was ich Ihnen heute zu diesem Thema sagen könnte, ist mir deutlich geworden, wie schwierig die Formulierung „Normalität des Rassismus“ ist und ich sah mich in der Vorbereitung mit dem Problem konfrontiert, nicht genau zu wissen, was mit dieser Bezeichnung gemeint ist. Was ich Ihnen heute zumute, ist nicht viel mehr als das, was dabei herausgekommen ist, als ich mich mit der Frage „Was heißt eigentlich ‚Normalität des Rassismus‘?“ beschäftigt habe.

Es gibt drei Aspekte, auf die die Formulierung „Normalität des Rassismus“ verweist:

Erstens: Die Formulierung „Normalität des Rassismus“ bringt zum Ausdruck, dass Rassismus sich in dem Sinne auf Normalität bezieht, dass er Normalität produziert, aber auch voraussetzt. Rassismus rekurriert auf Normalitätsvorstellungen und ermöglicht diese.

Zweitens: Rassismus ist weiterhin „normal“ im Sinne von alltäglich und banal. Rudolf Leiprecht verweist in seinem Buch „Alltagsrassismus“ auf alltägliche gewaltförmige Unterscheidungen, die kennzeichnend für eine vorherrschende Spielart des Rassismus sind (vgl. Leiprecht 2001). Die Normalität des Rassismus heißt somit auch, dass Rassismus in der Normalität des Alltags angesiedelt und anzutreffen ist.

Drittens: Schließlich ist Rassismus in dem Sinne „normal“, dass aufgrund der Dauerhaftigkeit des Rassismus bestimmte Gewöhnungseffekte zu beobachten sind. Berichte über rassistische Vorkommnisse gehören zur „Normalität“, wir haben uns an sie gewöhnt, auch mit dem Effekt einer gewissen Abstumpfung und achselzuckenden Zurkenntnisnahme.

Diese Äußerung eines Schülers (zitiert in dem Buch „Migranten in Deutschland“ von Helena Flam) soll die angeführten Punkte verdeutlichen:

¹ Überarbeitetes Transkript eines Vortrags auf der Sitzung des IDA-NRW Beirats im MGFFI am 15. Mai 2007.

„Also ich habe insofern ein Problem gehabt, dass ich mit sechs Jahren nach Deutschland kam, kein deutsch gesprochen habe und eingeschult wurde. Und aufgrund der mangelnden Sprache sollte ich zur Sonderschule geschickt werden. Und dann hat sich meine Mutter dagegen gewehrt, hat mir das bisschen Deutsch, das ich konnte, beigebracht ... [Im] 4. Schuljahr wurde mir gesagt, also es ist nur Hauptschule möglich, okay, ab auf die Hauptschule und dann ging es halt 5., 6., 7. war ich halt Klassenbester, 8. war ich Stufen- und Jahrgangsbester und nach der 10. bin ich auf das Gymnasium gegangen, habe mein Fachabi gemacht. Und ich will jetzt nicht auf mich zeigen, aber ich glaube, ich wäre jetzt nicht an der Stelle, wenn ich auf die Sonderschule gekommen wäre. Dann würde ich irgendetwas feilen oder ...“ (Flam 2007, 96).

Rassismus stellt eine Normalität, eine Ordnung der Normalität her. Sie produziert einen Zusammenhang symbolischer und materieller Gerechtigkeit: Weil Schüler, die nicht „richtig Deutsch“ sprechen, als Folge dominanter Diskurse eigentlich nicht nach Deutschland gehören, werden sie aus der normalen Schule genommen und an den stigmatisierten und stigmatisierenden Rand der Sonderbehandlung gegeben. Damit ist eine Ordnung hergestellt, Normalität.

Rassismus bezieht sich auf eine Normalität und diese Normalität, die beispielsweise für Deutschland kennzeichnend ist, hat etwas damit zu tun, dass wir eine nahezu systematische Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund entlang des Anerkennungsstatutes von Schulformen beobachten können. In einer beeindruckenden Weise, mit einer beeindruckenden Regelmäßigkeit sind beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund überproportional an Sonderschulen vertreten. Die Zuweisung an Sonderschulen folgt einer bestimmten Überweisungspraxis. Diese Überweisungspraxis wird beispielsweise in der Studie von Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke „Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ nachgezeichnet (Gomolla/Radtke 2002). Dieser Studie kann man entnehmen, dass an bestimmten kritischen Entscheidungspunkten, so beispielsweise bei der Einschulung, beispielsweise beim Übergang zur Sekundarstufe oder beispielsweise bei der Aufnahme eines Sonderschulverfahrens, der Schule das Kriterium der Ethnizität zur Verfügung steht, um anstehende organisatorische Fragen zu entscheiden. Ich möchte für unseren Zusammenhang hervorheben, dass diese Praxis *Normalität* ist. Nach der Studie von Gomolla und Radtke gehört es zur alltäglichen Normalität von Schulpraxis, auf Unterscheidungsweisen zurückzugreifen, die systematisch Ungleichheit produzieren.

Wir haben diesen Zustand der Ungleichheit in Deutschland seit über 30 Jahren. Daran haben wir uns gewöhnt. Die Schulpraxis der Herstellung von Ungleichheit durch Rückgriff auf ethnische Unterscheidungen ist also nichts, was erst durch die Studie von Gomolla und Radtke thematisiert worden wäre. Es handelt sich hier vielmehr um ein Moment, auf das der erziehungswissenschaftliche Diskurs beständig hingewiesen hat. Der Bildungspolitik steht diese Erkenntnis seit Jahren zur Verfügung.

Wir haben uns an die ethnische Ungleichheit gewöhnt und wir haben uns auch deshalb im Sinne einer Nicht-Thematisierung daran gewöhnt, weil die Praxis der Zuweisung erst dann artikulierbar wird, wenn jemand einigermaßen erfolgreich das bundesdeutsche Bildungssystem durchlaufen hat, also erst dann, wenn man an der Aufnahme des Sonderschulverfahrens vorbeigekommen ist, erst dann, wenn man es geschafft hat, sich von der Hauptschule bis zum Fachabitur hochzulernen, erst dann ist man im Rahmen des hiesigen Bildungssystems in der Lage, diese Erfahrung zu artikulieren und sichtbar zu machen. D. h. wir haben uns auch deshalb daran gewöhnt, weil diejenigen, die von dieser Diskriminierung negativ betroffen sind, über diese Diskriminierung nicht respektabel sprechen können.

Soweit die Einstiegs-Illustration der drei eingangs erwähnten Punkte.

Normalität als Imagination von Ordnung

Renata Salecl, eine Psychoanalytikerin, die beispielsweise über die Frage nachgedacht hat, was eine Nation ist, schreibt, dass Imaginationen, Vorstellungen, immer dann besondere Bedeutungen gewinnen, wenn wir das, was uns definiert, nicht definieren können (1994). Dies gilt beispielsweise für große Gemeinschaften wie die Nation, die uns definiert, die wir aber selbst nicht definieren können. Eine Nation stellt einen Zusammenhang dar, der uns ausmacht, den wir aber nicht wirklich adäquat erfassen können, weil beispielsweise in Bezug auf die Bundesrepublik Deutschland mehrere Zehnmillionen Menschen zu erfassen wären, was schlichtweg nicht möglich ist. Und hier kommen Imaginationen ins Spiel, also Vorstellungen, die das begreifbar machen, was wir nicht begreifen können. Im Rahmen dieser Imagination spielt Normalität eine große Rolle. Normalität ist etwas, das erzeugt wird aufgrund von Imaginationen: Das, was „normal“ ist, gilt aufgrund von Imaginationen als erwartbar.

Ich möchte auf eine Imaginationsform zu sprechen kommen, die etwas mit Rassismus zu tun hat. Stuart Hall sagt zum Rassismus weißer Engländer:

„Die [weißen] Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind“ (Stuart Hall 1999, 93).

Rassismus hat viel mit Wir-Imaginationen zu tun. Rassismus antwortet auf die Frage, wer wir sind, mit einer Vorstellung darüber, wer wir und wer die Anderen sind. Dies ist eines der analytischen Bestimmungsstücke des Rassismus. Rassismus ist wichtig, damit eine Mehrheit weiß, wer sie ist. Das interessante Moment ist, dass dieses Wissen nicht thematisiert wird. Wie in vielen modernen Herrschaftsverhältnissen wird das Wissen darum, wer ich, wer wir sind, nicht thematisiert, denn sonst müssten die Herrschaftsverhältnisse thematisiert werden.

Ich möchte in diesem Zusammenhang auf eine antirassistische Plakataktion aufmerksam machen, eine, so meine ich, interessante rassismuskritische Aktion in Wien. Dort wurden beispielsweise an Bushaltestellen Plakate mit dem Portrait einer Frau gezeigt und darunter stand: „Weißsein ist nichts als das Produkt einer kollektiven Imagination, das ausschließlich durch die Existenz der Anderen definiert werden kann.“

Ein Aspekt der Normalität des Rassismus besteht darin, dass qua Imagination eine bestimmte Normalität beständig hergestellt wird, nämlich die Normalität, dass wir jemand sind, dass wir ein ‚Wir‘ sind, weil wir uns von anderen unterscheiden.

Ein wichtiger Punkt ist, dass dies in Hinblick auf die Frage nach der Normalität des Rassismus ein entscheidendes Moment ist, dass aufgrund von Imaginationen so etwas entsteht wie ein Wissen darum, wer wir sind bzw. wer wir nicht sind.

Santina Battaglia (2000) hat den nachfolgenden Dialog analysiert - und ich vermute, Sie kennen solche Dialoge:

- „Woher kommst Du?“ – „Aus Essen.“
- „Nein, ich meine, ursprünglich?“ - „Ich bin in Essen geboren.“
- „Aber Deine Eltern?“ - „Meine Mutter kommt auch aus Essen.“
- „Aber Dein Vater?“ - „Mein Vater ist Italiener.“
- „Aha“ - ...

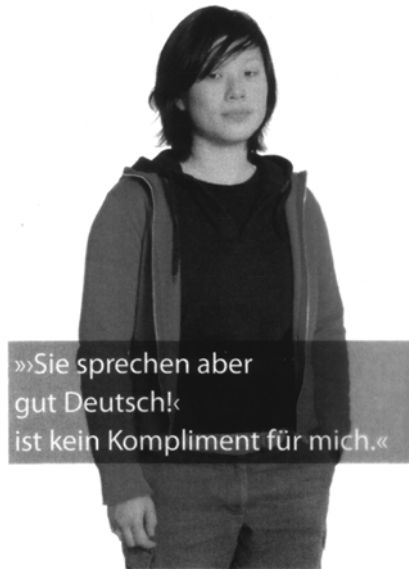
Solche Dialoge sind nur möglich aufgrund unterstellter Normalitätsvorstellungen. Solche Dialoge sind nur möglich, weil ein imaginäres Wissen über Zugehörigkeit und Identität existiert. Aus einer rassismustheoretischen Perspektive kann man sagen, dass dieses Wissen eine Imagination ist, die - zumeist unbewusst - an Rassekonstruktionen anschließt, nämlich an Konstruktionen, in denen aufgrund von natio-ethno-kulturellen Kennzeichen Menschen zu Gruppen zusammengefasst werden, denen Eigenschaften zugewiesen werden, die sie als „fremd“, „unzugehörig“ oder gar „minderwertig“ bezeichnen.

Hier zwei Beispiele einer Postkartenaktion des Antidiskriminierungsbüros Leipzig zum Thema Alltagsrassismus:



Die Frage „Woher kommst du?“ ist aus rassismustheoretischer Perspektive eine Frage, die Normalität anruft, die versucht, eine bestimmte Ordnung anzurufen und zu beschwören, in der eindeutig ausgesagt ist, wohin die Menschen gehören. Wichtig ist: Um diese Ordnung herzustellen ist, so die Rassismustheorie, nicht so etwas wie ein böser Wille erforderlich. Die Frage „Woher kommst du?“ ist eine ganz unschuldige, ganz unverdächtige Frage, unverdächtig dessen, rassistisch zu sein. Und darum geht es auch gar nicht. Es geht nicht um die Frage der Intention, vielmehr handelt es sich hier um eine bestimmte gesellschaftliche oder kulturelle Struktur, in der wir uns verstehen und in der wir sozialen Sinn produzieren und reproduzieren: indem wir Fragen stellen, indem wir Wahrnehmungen haben, indem wir Gespräche führen, indem wir Dinge sagen und andere Dinge nicht sagen, reproduzieren und wiederholen wir die rassistische Struktur. Das ist ein Aspekt der Normalität des Rassismus.

Auch die zweite Postkarte ist interessant, weil es unterschiedliche Formen von Rassismus gibt und auch unterschiedliche Formen alltäglichen Rassismus?:



Aus rassismustheoretischer Perspektive wird ersichtlich, dass die rassistische Normalität nicht auf die Unterscheidung der Hautfarben im Sinne von schwarz und weiß, auf phänotypische Unterscheidungen beschränkt ist. Rassismus ist eine Ordnung, in der der Kultur, also dem Kulturbegriff, ein wichtiger Platz zukommt. Die rassistische Normalität bringt Imaginationen hervor, in der die Frage, wer zugehörig ist und wer nicht, nicht nur abhängig von phänotypischen Merkmalen beantwortet wird, sondern auch mit Bezug auf „Kultur“. Darauf bezieht sich die zweite Postkarte. Sie ruft in Erinnerung, dass die *Zuschreibung* auf bestimmte kulturelle Fertigkeiten in rassistuskritischer Perspektive als *machtvolle Zuschreibung* beschrieben und gesehen werden kann:

In seinem Buch über Staatsbürgerschaftskonzepte in Frankreich und Deutschland (Brubaker 1994) zitiert Rogers Brubaker einen Jugendlichen: „Dein Pass, das ist deine Fresse“, sagt der „maghrebinische Jugendliche“ in einem Interview. Das Zitat macht deutlich, dass einer solchen Ordnung, in der aufgrund von Fressen, Gesichtern und weiteren kulturellen Signalen, Aussagen über Zugehörigkeit gemacht werden, dass einer solchen Ordnung Normalitätskonstruktionen zugrunde liegen.

Es ist „normal“, wie ein Franzose aussieht, wie ein Deutscher aussieht, wer ein Deutscher ist und wer nicht. Diese nationalen Konstruktionen sind da, aber sie sind diffus und unklar. Diese Vagheit macht das Wesen der Imagination gerade aus. Sie sind gewissermaßen nicht greifbar; sie wirken nur, wenn wir nicht über sie sprechen, wenn nicht verlangt wird anzugeben, was einen Franzosen denn nun ausmache, sondern wenn wir uns der Kraft der Imagination hinge-

ben, wenn wir nicht definieren müssen, was uns definiert, was wir aber nicht definieren können, genau dann entfaltet die Imagination ihre Kraft.

Wie ist das zu erklären? Und geben sich nicht alle Menschen, Kulturen und Gesellschaftsformen Imaginationen hin?

Ich will darauf hinweisen, dass wir die rassistischen Konstruktionen, so wie sie in der von mir favorisierten Rassismustheorie diskutiert werden, dass wir, wenn wir Rassismus verstehen wollen, uns mit den historischen Bedingungen der Entstehung von ‚Rasse‘-Konzeption beschäftigen müssen. Unter einer sozialwissenschaftlichen Perspektive interessiert die Frage, wie Menschen darauf kommen, sich mit Hilfe der Vokabel „Rasse“ und ihrem Ersatz „Kultur“ zu unterscheiden. Wie kommen Menschen darauf, andere unter bestimmten Merkmalen als Andere zu erkennen? In diesem Zusammenhang ist die Erfindung des Nationalstaates interessant.

„In dem Augenblick, in dem der moderne Staat seit dem 19. Jahrhundert über die Gewißheit verfügen will, ob es sich in jedem einzelnen Fall um einen seiner Bürger (oder um einen Fremden) und weiterhin, um welchen seiner Bürger (oder welchen Fremden) es sich genau handelt, gewinnen Techniken physischer Identifikation mittels Lichtbild, Hinweise auf körperliche Besonderheiten (Narben, Haar- und Augenfarbe) an Bedeutung“ (Stichweh 1995, 180).

Erst mit einer relativ jungen Entwicklung und mit der überaus erfolgreichen Geschichte des Nationalstaates, kommen bestimmte Bedarfe der Unterscheidung und der Identifikation auf; etwa administrative und organisatorische Bedarfe, Personen einer bestimmten Gruppe als zugehörig oder als nicht zugehörig zu definieren und diese Definitionen 1:1 umzusetzen. Es sind unter anderem die nationalstaatlichen Unterscheidungen, die in einer bis dahin nicht gekannten Systematik und technologischen Perfektion darüber bestimmen, welche Körper sich wo aufhalten dürfen und dadurch den Boden bereiten für den verkörperten Zugriff auf die Menschen. Wir müssen uns vergegenwärtigen, dass dies menscheitsgeschichtlich eine sehr junge Praxis ist, eine Praxis des Ordnen und Trennens, an die wir uns gewöhnt haben. Diese junge Praxis ist an eine Vorstellung von politischer Ordnung gebunden, ist an eine Vorstellung von Staatlichkeit gebunden, die, wie gesagt, relativ neu ist.

Mit dem Zitat von Rudolf Stichweh möchte ich überleiten zum 2. Punkt meines Beitrags, nämlich der Alltäglichkeit des Rassismus. Sie ahnen vermutlich schon, was es mit dem alltäg-

lichen Rassismus auf sich hat: Unter einer rassismustheoretischen Perspektive stellt sich Rassismus weniger als das Problem einiger weniger, desorientierter, irgeleiteter, arbeitsloser Männer aus Ostdeutschland dar, also weniger als das Kennzeichen eines Randes. Rassismus muss vielmehr als eine gesellschaftliche Realität strukturierende Größe verstanden werden, die in dem Moment besonderes mediales Interesse erfährt, wenn diese strukturierende Größe sich als „böses Ereignis“ zum Ausdruck bringt. Aus einer rassismustheoretischen Perspektive würde man sagen, dass böse Gewalttätigkeiten *eine* Spielart, *eine* Variante rassistischer Unterscheidungen sind. Rassismus ist allerdings auch viel trivialer als es die Inszenierung der bösen Gewalt weiß machen möchte. Rassismus ist alltäglich und allgegenwärtig, wodurch er noch viel weiter reichende Konsequenzen besitzt: Rassismus disponiert. Dies sei mit einem Zitat von Christoph Butterwegge unterstrichen: „Rassismus hat nicht nur mit der Legitimation/Reproduktion bestehender Herrschafts-, Produktions- und Klassenverhältnisse zu tun, sondern auch mit der psychosozialen Disposition von Beherrschten“ (Butterwegge 1996, 131). Rassismus hat aber auch - so möchte ich hinzufügen - mit dem Ensemble der Dispositionen, dem Habitus derer, die vom Rassismus faktisch und symbolisch profitieren zu tun.

Alltagsrassismus

Dies bedeutet, dass Rassismus als Strukturierungsgröße gesellschaftlicher Realität gewissermaßen uns alle betrifft. Das ist die Alltäglichkeit des Rassismus. Wir alle sind in einer Gesellschaft, die zwischen legitim natio-ethno-kulturell Zugehörigen und legitim nicht Zugehörigen unterscheidet – vielleicht analog der patriachalen Struktur, die zwischen Männern und Frauen unterscheidet -, wir alle sind in diesem System positioniert und von dieser Position betroffen. Wir alle machen unsere Erfahrungen in diesem System, entwickeln psychosoziale Dispositionen, abhängig von unserer Position im System rassistischer Unterscheidungen. Wir sind also – biographisch gesehen - natio-ethno-kulturell legitim und fraglos Zugehörige oder weniger legitim, prekär Zugehörige. Und diese Zugehörigkeitserfahrungen in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft haben nicht allein etwas mit Teilhabemöglichkeiten zu tun, sondern sind Erfahrungen, die sich in die Körper einschreiben. Es sind Erfahrungen, die die Grenzen zum Leib gewissermaßen überschreiten und dadurch zu einem Habitus werden.

Ich will das, was ich schon angedeutet habe, nämlich dass die rassistische Unterscheidung nicht auf Unterscheidungen auf der Ebene körperlicher Merkmale beschränkt ist, unterstreichen mit einem bekannten Zitat von Etienne Balibar. Balibar spricht über den neuen Rassismus, den kulturellen Rassismus und weist darauf hin, dass

„[d]er neue Rassismus [...] ein Rassismus der Epoche der ‚Entkolonialisierung‘ [ist], in der sich die Bewegungsrichtung der Bevölkerung zwischen den alten Kolonien und den alten ‚Mutterländern‘ umkehrt und sich zugleich die Aufspaltung der Menschheit innerhalb eines einzigen politischen Raumes vollzieht. Ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus, der sich bei uns um den Komplex der Immigration herum ausgebildet hat, in den Zusammenhang eines ‚Rassismus ohne Rassen‘, wie er sich außerhalb Frankreichs, vor allem in den angelsächsischen Ländern, schon recht weit entwickelt hat: eines Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der - jedenfalls auf den ersten Blick - nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten“ (Balibar 1990, 28).

Der hier angesprochene Punkt ist folgenreich für unsere Debatte über die Alltäglichkeit und Normalität des Rassismus. Folgenreich deshalb, weil hier in der Rassismustheorie und der rassismuskritischen Forschung darauf hingewiesen wird, dass zumindest in offiziellen europäischen Kontexten die affirmative Benutzung, die bejahende Benutzung von ‚Rassehierarchien‘ und des Wortes ‚Rasse‘ in diesem Sinne diskreditiert ist. Das ist im Wesentlichen auf die Erfahrung des Nationalsozialismus, auf die Auseinandersetzung mit dem Grauen, das sich mit der ‚Rassen‘-Frage verknüpft hat, zurückzuführen. Insofern ist es offiziell kaum noch möglich, sich legitim als Rassist zu initiieren. Nicht nur hier nicht, an diesem Ort, also in einem sich antirassistisch gerierenden Zusammenhang (Beirat des IDA-NRW, Anm. d. Red.), in einem ministeriellen Zusammenhang (der Beirat tagte im Jugendministerium NRW, Anm. d. Red.), sondern überhaupt ist es schwerlich vorstellbar, dass jemand aufsteht und sagt: „Ich als Rassist meine zu der Frage, mit der wir beschäftigt sind, Folgendes ...“. Eine solche Position ist offiziell diskreditiert. Es ist aber möglich zu sagen, so die Botschaft des Zitates von Balibar: „Ich als jemand, der Wert darauf legt, dass wir eine Gesellschaft sind, in der bestimmte Normen nun einmal gelten, meine, dass diejenigen, die andere Normen haben, hier nichts verloren haben. Es sei denn, sie passen sich an.“

Was also Balibar sagen will, was mit dem Ausdruck Neorassismus oder kultureller Rassismus gesagt wird, ist, dass an die Stelle der ‚Rasse‘-Vokabel das Wort Kultur getreten ist. Nicht

immer, aber immer potenziell werden mit „Kultur“ bekannte Unterscheidungsformen reproduziert, die die Normalität einer bestimmten Ordnung anrufen, nämlich die Normalität, dass es ein legitimes natio-ethno-kulturelles „Wir“ gibt, dass sich hier legitimer Weise aufhält, und das es Andere gibt, die zumindest in einem fraglichen Verhältnis zu dem jeweiligen Kontext stehen.

Zwar wäre es hier möglich, die rassistische Normalität auf der Ebene von empirischen Daten zu diskutieren, z. B. die Verbreitung nationalistischer, rechtsextremer und rassistischer Einstellungen, wie sie u. a. in den mit „Deutsche Zustände“ betitelten Untersuchungen (Heitmeyer 2007) angesprochen wird. Diese Studien verweisen auf die überdauernde Bedeutung rassistischer Einstellungen. Aber auch die Kontinuität rassistischer Diskriminierungsfälle in den Sektoren Wohnen, Arbeit und Bildung (etwa Flam 2007), ist in Ansätzen dokumentiert. Weiterhin stehen uns Daten aufgrund von Selbstäußerungen von Rassismus negativ Betroffener, die in qualitativen Studien (etwa Melter 2006) untersucht werden, zur Verfügung. Dennoch liegen, wie das European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) feststellt, vor allem für den deutschsprachigen Bereich keine validen Daten vor in Hinblick auf Diskriminierungsfälle. Wir haben bislang kein System, das stabile und über längere Zeiträume vergleichbare Daten der Beobachtung von rassistischer Diskriminierung erfasst. Der jährliche Bericht des EUMC aus dem Jahr 2006 kommt zu dem Ergebnis, dass die Dunkelziffer der rassistischen Diskriminierungsfälle weit größer sein dürfte als die zugänglichen Daten:

“Available information for the period 2004 – 2005 indicates that racist violence and crime continues to be an on-going problem in the EU, with evidence that it emerges in different forms which are generally under-documented by official data collection mechanisms“ (EUMC 2006).

Rassismus als Gewöhnungseffekt

Das dritte Moment der Normalität des Rassismus besteht darin, dass die Gegebenheit rassistischer Vorkommnisse und Strukturen, soweit etwas Gewöhnliches darstellt, dass darum auch kein weiteres Aufheben gemacht wird. Warum haben wir uns an rassistische Diskriminierung gewöhnt (gewöhnt auch im Sinne einer Toleranz und im Sinne einer Ignoranz)? Ich möchte abschließend kurz einige mögliche Gründe dafür benennen:

Wir haben uns deshalb gewöhnt, weil öffentliche Aufmerksamkeit an mediale Berichterstattung geknüpft ist, diese aber paradoxer Weise zu einer Entdramatisierung des Dramatischen

beiträgt. Wir haben uns an rassistische Vorkommnisse gewöhnt, haben gelernt, sie hinzunehmen, weil wir uns daran gewöhnt haben, dass hin und wieder in den Medien darüber berichtet wird, dass jemand angegriffen wurde, verletzt oder gar ermordet wurde – „das ist normal“.

Der Gewöhnungseffekt hängt aber auch damit zusammen, dass zumeist ein irreführendes und verharmlosendes Vokabular benutzt wird. Es wird weniger über (rassistische) Diskriminierung, sondern vielmehr über „Benachteiligung aufgrund von Sprachdefiziten“ gesprochen, so als hätten „die Migranten“ ihre Benachteiligung sich selbst und ihren Kompetenzdefiziten zuzuschreiben oder gar ihrer mangelhaften „Integrationsbereitschaft“. Sobald Dominanzverhältnisse thematisierendes Vokabular gemieden wird (indem rassistische Ereignisse als Fremdenfeindlichkeit bezeichnet oder Diskriminierungsstrukturen als Integrationsbedarfe ausgegeben werden), tendiert der Diskurs dazu, Machtverhältnisse zu konservieren.

Auch ist vielleicht etwas, was als Krise des Antirassismus bezeichnet werden könnte, mit einer gewissen Ermattung der Rassismuskritik in Zusammenhang zu bringen. Einige Studien (z. B. Weiß 2001; Scherschel 2006) zeigen, dass antirassistische Ansätze verstrickt sind in rassistisches Denken und Deuten.

Wir haben auch vielleicht so etwas wie eine Erschöpfung zu beobachten aufgrund paradoxer Effekte, die das Gleichstellungsgesetz mit sich gebracht hat. Mit dem zwar in vielerlei Hinsicht unbefriedigenden Gesetz ist das Motiv, rassistische Diskriminierung anzuklagen und immer wieder auf die Agenda öffentlicher Auseinandersetzungen zu setzen für viele, die sich für ein Antidiskriminierungsgesetz eingesetzt haben, schwächer geworden.

Es gibt eine strukturelle Abwehr des Sprechens über Rassismuserfahrungen, die eine doppelte Abwehr ist: Diejenigen, die von Rassismus symbolisch und faktisch profitieren, haben eine selbstverständliche Scheu, Rassismus zu thematisieren, weil sie damit ihre symbolische und faktische Bevorteilung thematisieren müssten. Diejenigen auf der anderen Seite, die Rassismuserfahrungen machen, haben eine Scheu, in öffentlichen Kontexten Rassismus zu thematisieren, weil sie sich dann mit der Wirklichkeit ihrer Deprivilegierung auseinandersetzen müssten und dies zumeist in einem Kontext, der ihnen gegenüber nicht immer sehr freundlich gestimmt ist. Es gibt insofern im deutschsprachigen Raum eine doppelte strukturelle Schwelle, die das Sprechen über Rassismus erschwert.

Der letzte Punkt, den ich hier ansprechen möchte, ist der, dass wir uns vielleicht an die Normalität des Rassismus gewöhnt haben, weil diejenigen, die Rassismuserfahrungen machen, einer Nicht-Subjektposition zugewiesen werden. Dies möchte ich mit einem letzten Zitat belegen:

„Es lässt sich ohne weiteres argumentieren, dass in dem neuen Kontext der ethnisierenden und rassistischen Diskurs- und Diskriminierungsmuster die mit Rechten, Ressourcen und Voice-Optionen ausgestatteten Zugewanderten Schwedens eine viel bessere Ausgangsposition besitzen, um sich zu verteidigen oder sogar zum Angriff überzugehen, als die praktisch recht- und ressourcenlosen Zugewanderten Deutschlands, die (...) oft die vorherrschenden Defizitdiskurse übernehmen und nicht nur unter einer Fremd-, sondern auch unter Selbstanklage leiden. Eine große Mehrheit Zugewanderter scheint über keine sprachlich-symbolischen Mittel und eine kleine Minderheit nur über Fundamentalismus als diskursives Gegenargument zu verfügen, mit denen sie sich gegen die ständigen Angriffe auf ihre Integrität wehren können“ (Flam 2007, 34).

Wir haben uns also an Rassismus gewöhnt, weil es zur Logik des Rassismus gehört, dass diejenigen, die auf der anderen Seite stehen, entmachtet und sozusagen entstimmt sind.

Ich danke Ihnen.

Literatur

- Balibar, Etienne (1990): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Etienne Balibar & Immanuel Wallerstein: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, S. 5-20.
- Battaglia, Santina (2000): Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung, In: Ellen Frieben-Blum & Klaudia Jacobs & Brigitte Wießmeier (Hrsg.): Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft. Opladen, S. 183-202.
- Brubaker, Rogers (1994): Staats-Bürger. Deutschland und Frankreich im historischen Vergleich. Hamburg.
- Butterwegge, Christoph (2000): Entschuldigungen oder Erklärungen für Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt? In: ders. & Georg Lohmann (Hrsg.): Jugend und Rechtsextremismus. Argumente und Analysen. Opladen, S. 13-36.
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) (2006): The Annual Report 2006: Situation regarding Racism and Xenophobia in the Member States of the EU. Im Internet: http://fra.europa.eu/fra/index.php?fuseaction=content.dsp_cat_content&catid=1
- Flam, Helena (Hrsg.) (2007): Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz.

Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

Hall, Stuart (1999): Ein Gefüge von Einschränkungen. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller. In: Jan Engelmann (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Frankfurt a. M./New York.

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2007): Deutsche Zustände. Frankfurt a. M.

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und in den Niederlanden. Münster.

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster/New York/Berlin/München.

Salecl, Renata (1994): Politik des Phantasmas. Nationalismus, Feminismus und Psychoanalyse. Wien.

Stichweh, Rudolf (1995): Der Körper des Fremden. In: Hagner, Michael (Hrsg.): *Der falsche Körper*. Beiträge zu einer Geschichte der Monstrosität. Göttingen, S. 174-186.

Autor

Dr. Paul Mecheril ist Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck und Mitglied der Lenkungsgruppe des IDA-NRW.

Kontakt

paul.mecheril@uibk.ac.at

Anne Broden

Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß

Im Frühjahr 2007 häuften sich innerhalb weniger Wochen mediale Bericht, in denen ähnliche Vorkommnisse recht unterschiedlich bewertet wurden, je nach kulturellen, ethnischen und/oder nationalen Hintergründen der Protagonistinnen und Protagonisten. Es wurde offensichtlich mit zweierlei Maß gemessen und deutlich: Was die Einen sich leisten, dürfen Andere noch längst nicht tun oder für sich beanspruchen. Die Autorin benennt einige Beispiele dieses Messens mit zweierlei Maß und zeigt auf, warum diese unterschiedliche Bewertung ähnlicher Vorkommnisse eine rassistische Attitüde darstellt, wie sie ‚normalen‘, ‚alltäglichen‘ Rassismus widerspiegelt und zugleich befördert.

Beispiele der Bewertung mit zweierlei Maß

Als vor einigen Wochen Mitarbeiter eines christlichen Verlags in der Türkei ermordet wurden, wurde diese Tat von vielen Kommentatoren als Indiz dafür gewertet, dass die Türkei nicht bereit sei für eine Aufnahme in die EU.

Wurde die EU-Tauglichkeit Deutschlands infrage gestellt, als im Mai 1993 in Solingen fünf türkischstämmige Migrantinnen ermordet wurden?

Es geschieht ein sog. „Ehrenmord“ an einer jungen türkischstämmigen Frau in Berlin und die Forderung nach Ausweisung der gesamten Familie wird laut. Der Islam wird einmal mehr als rückständig, frauenfeindlich und unaufgeklärt diffamiert.

Werden Kinder von „deutschen“ Müttern und Vätern sexuell misshandelt, geprügelt, vernachlässigt oder ermordet, so hat das soziale Sicherungssystem (Jugendamt etc.) versagt. Niemand kommt auf die Idee, die christliche Religion, der die Eltern womöglich angehören, die sie zumindest ethisch geprägt haben soll, als rückständig, kinderfeindlich und unaufgeklärt zu titulieren.

In der Türkei wird der Völkermord an den ArmenierInnen tabuisiert, seine Thematisierung gar unter Strafe gestellt. Auch diese Realität wird immer wieder als Hindernis für die Aufnahme der Türkei in die EU gewertet.

Der Papst hat bei der Eröffnung der diesjährigen lateinamerikanischen Bischofskonferenz geäußert, dass die Kirche am Elend der Indianer nach der Ankunft der Eroberer unschuldig sei. Die Ureinwohner hätten sich nach der Verkündigung des Christentums gesehnt und ihnen sei keine fremde Kultur aufgezwungen worden.

Damit leugnet der Papst den Völkermord an den indigenen Völkern Lateinamerikas durch die Eroberer, die auch im Namen des Kreuzes aufgebrochen waren. Zwangsmissionierung wird mit Heilsbringung „verwechselt“. Aber niemand stellt die EU-Tauglichkeit der vermeintlich katholisch geprägten Länder bzw. der von sog. christlichen Parteien regierten Länder in Frage.

Wenn Ignatz Bubis gefragt wurde, was er zu den Äußerungen „seines“ Regierungschefs Yizak Rabin meine, so kam dies einer rhetorischen Ausbürgerung gleich. Und wenn Wolfgang Huber, Bischof von Berlin und Ratsvorsitzender der Evangelischen Kirche in Deutschland, im Gespräch mit deutschen oder zumindest in Deutschland lebenden Muslimen die Religionsfreiheit in der Türkei thematisiert und das Engagement der Muslime für eben diese Religionsfreiheit in der Türkei fordert, so kommt auch dies einer rhetorischen Ausbürgerung gleich. Warum sollte sich ein deutscher Muslim für die Religionsfreiheit in der Türkei einsetzen? Warum wird er auf die Türkei hin befragt? Warum wird seine Integrität an den Verhältnissen in der Türkei gemessen?

Es ist ehrenwert, sich für die Belange von Menschen (in anderen Ländern) einzusetzen. Aber die JournalistInnen, die Bubis nach „seinem“ Ministerpräsidenten Rabin befragten, und Wolfgang Huber, der seine muslimischen Gesprächspartner auf die Religionsfreiheit in der Türkei anspricht – sie zielen nicht auf ehrenwertes persönliches Engagement ab, vielmehr bringen sie zum Ausdruck, dass Ignaz Bubis „eigentlich“ nach Israel und muslimische Menschen in die Türkei oder andere arabische Länder gehören. Ihre Heimat sei eben nicht die Bundesrepublik Deutschland, sondern das jeweils andere Land, aus dem ihre Vorfahren stammten.

Diese rhetorischen Ausbürgerungen muten auch auf dem Hintergrund der ständig geforderten Integration der hier lebenden Migrantinnen und Migranten so bizarr, ja zynisch an. Viele Migrierte haben für dieses Doublebind ein feines Gespür und wissen um die Vergeblichkeit ihrer Integrationsbemühungen. Zygmunt Baumann hat diese Ausweglosigkeit folgendermaßen beschrieben:

„Häufig geben sie [Migrationsandere; Anm. AB] sich alle Mühe, alles, was sie von den rechtmäßigen Mitgliedern einer einheimischen Gemeinschaft unterscheidet, zu unterdrücken – und zu hoffen, daß eine devote Nachahmung einheimischer Bräuche sie von den Gastgebern ununterscheidbar macht, und eben dadurch ihre Reklassifikation als Insider garantiert, die ein Recht auf die Behandlung haben, die die Freunde gewohnheitsgemäß erfahren. Je angestrongter sie sich bemühen, desto schneller scheint die Ziellinie zurückzuweichen. Wenn sie endlich in Reichweite zu sein scheint, wird un-

ter dem liberalen Mantel der Dolch des Rassismus hervorgezogen. Die Spielregeln werden ohne große Vorwarnung geändert. Oder eher, erst jetzt entdecken die Fremden, die sich ernsthaft um ‚Selbstverfeinerung‘ bemühen, dass das, was sie fälschlicherweise für ein Spiel der Selbstemanzipation gehalten haben, in Wirklichkeit ein Spiel der Beherrschung gewesen ist“ (Bauman 1992, 95).

Dichotomisierung der Gesellschaft – ein zentraler Aspekt des Rassismus

Die hier aufgeführten Beispiele verdeutlichen eine bedeutsame rassistische Perspektive: Die Dichotomisierung in ein „Wir“ und ein „Sie“, in ein hierher-Gehörig und nicht-hierher-Gehörig. Das „Wir“ wird als aufgeklärt, demokratisch, frauenfreundlich dargestellt, „sie“ hingegen seien vormodern, unaufgeklärt, undemokratisch, frauenfeindlich – soweit die aktuelle Repräsentation muslimischer MigrantInnen oder Menschen mit türkischem Migrationshintergrund.

Die Unterscheidung zwischen ‚Uns‘ und ‚Ihnen‘, zwischen Fremden und Nicht-Fremden, wird jedoch nicht eigens thematisiert, vielmehr wird sie als gegebene Realität – als Normalität – wahrgenommen.

Im folgenden Zitat findet sich die angesprochene Problematik der unhinterfragten gesellschaftlichen Dichotomisierung:

„Die Angriffe gegen Ausländer in unserem Land haben uns erschreckt und beschämt. Hilflos und ohnmächtig mussten wir miterleben, dass Menschen, die sich um Hilfe an uns wenden, Angst um ihre Gesundheit und um ihr Leben haben müssen“ (Bauriedl 1992, 156).

Der Text unterscheidet zwischen „uns“ und „Ausländern“. Diese Unterscheidung wird nicht eigens analysiert, sondern als gegeben vorausgesetzt. Diese vermeintliche Normalität konstituiert den Text. Darüber hinaus richtet sich der Text ausschließlich an ‚Wir-Mitglieder‘, die als „Ausländer“ bezeichneten Menschen werden nicht als Leserinnen und Leser gedacht. Sie kommen nicht als eigenständige Subjekte im Text vor, sondern werden zu Objekten ‚unseres‘ Interesses degradiert. Und damit reproduziert und bestärkt der Text jene Differenzierung, die das gesellschaftliche Verhältnis von Mehrheit und Minderheiten prägt. Handlungsmächtige und entscheidungsbefugte Subjekte sind Mehrheitsangehörige, Objekte der paternalistischen Behandlung sind die Minderheitenangehörige.

Eine weitere Frage drängt sich auf: Wem gilt die eigentliche Sorge nach den Anschlägen, den Opfern der Gewalt oder den „erschreckten“, „beschämten“, „hilflosen“ und „ohnmächtigen“ Mehrheitsangehörigen? Nicht die Lebensrealität der realen und potenziellen Opfer steht hier im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern „unser“ Erschrecken, „unsere“ Scham. „Welch infamer Luxus“, kommentiert Paul Mecheril (Mecheril 2001, 8).

Enthistorisierung und Dekontextualisierung der Wissensbestände

Die Dichotomisierung in ein „Wir“ und ein „Sie“ lässt die Frage aufkommen, woher diese „binomische Formel“ kommt und wofür sie herhalten muss. Es liegt die Vermutung nahe, dass koloniale- und nationalsozialistische „Rasse“ideologien auch heute noch unsere Wahrnehmung des und der Anderen beeinflussen (vgl. dazu Messerschmidt 2007). Die *Geschichte der Bemächtigung*, der Ausbeutung und Diskriminierung, die Überlegenheits-, aber auch die Schuldgefühle der Mehrheitsangehörigen, der „Weißen“ werden in der Bundesrepublik Deutschland kaum zur Sprache gebracht, sondern geleugnet und müssen entsprechend umgedeutet werden.

„In der Begegnung mit Fremden begegnet uns nicht nur die eigene Selbstzerrissenheit und individuelle Borniertheit, sondern eben auch die reale Geschichte, eine Geschichte von Eroberung, von Rassismus und Antisemitismus, die sich in unser Denken und Fühlen eingeschrieben hat. Insofern erfaßt eine psychologische Analyse nur die halbe Wahrheit, wenn sie im Fremden vor allem die eigene Befindlichkeit wahrnimmt und die Geschichte der *Beziehung zu diesen Fremden* aus ihrem Blickfeld verdrängt. Sie wird in dem Augenblick falsch, in dem sie die realen gesellschaftlichen und interpersonalen Machtverhältnisse negiert und die Begegnung zwischen dem Ausbeuter und dem Ausgebeuteten, zwischen dem Rassisten und dem Flüchtling, dem Nazitäter und dem Opfer lediglich zur Selbstkonfrontation, einer Episode der Selbsterfahrung entwickelt“ (Rommelspacher 1995, 146f.; Hervorhebung im Original).

Zur Erklärung von Alltagsrassismus oder der Normalität des Rassismus rückt dementsprechend die rassismustheoretische Frage, wie in der konkreten gesellschaftlichen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland der und die „Fremde“ auf einer nationalen, ethnischen und auch kulturellen Ebene erzeugt werden, in den Vordergrund. Die Beispiele zu Beginn dieses Beitrags lassen erahnen, wie diese Konstruktionsweisen funktionieren.

Privilegien als Hinweise auf Ungleichheit

Eine weitere spannende Frage, um dem Thema der Normalität des Rassismus auf die Spur zu kommen, ist die Frage nach den Privilegien und der Machtausstattung des Individuums. Peggy McIntosh hat eine Liste von Privilegien erstellt, die Weiße Personen unabhängig von Gender, Klasse, Religionszugehörigkeit etc. genießen:

„6. Ich kann den Fernseher einschalten oder die erste Seite der Zeitung aufschlagen und Menschen meiner Hautfarbe überall repräsentiert sehen. [...] 7. Wenn man mir von der Geschichte unseres Landes oder von der ‚Zivilisation‘ erzählt, wird mir gezeigt, dass es Menschen meiner Hautfarbe waren, die es zu dem gemacht haben, was es ist. [...] 15. Ich muss meine Kinder nicht dazu erziehen, sich des strukturellen Rassismus bewusst zu sein, zu ihrem eigenen täglichen physischen Schutz. [...] 17. Ich kann mit vollem Mund sprechen, ohne dass jemand dies meiner Hautfarbe zuschreibt. [...] 21. Ich werde nie aufgefordert, für alle Menschen meiner rassischen Gruppe zu sprechen. 22. Ich kann die Sprachen und Traditionen von Menschen of Color, die weltweit die Mehrheit darstellen, ignorieren, ohne in meiner Kultur irgendeine Strafe für eine solche Ignoranz zu spüren. [...] 45. Ich kann erwarten, dass die Bildersprache und Metaphorik in allen Künsten Zeugnis von der Erfahrung meiner Rasse ablegen“ (McIntosh 1988/1997, 293f.; zitiert nach: Wollrad 2005, 86).

Diese Auflistung von Privilegien macht deutlich, dass selbst wohlmeinende Menschen, die nicht rassistisch denken und handeln (wollen), durch ihren Status als Angehörige der dominierenden Kultur, als Weiße Menschen von Privilegien profitieren, die die gesellschaftliche Dichotomisierung von ‚fremd‘ und ‚zugehörig‘ stabilisieren. Sie ziehen – oftmals unbewusst – Vorteile aus dem bestehenden rassistischen Ordnungssystem, sei es auf psychischer, materieller, kultureller oder symbolischer Ebene. Rassismus, auch alltäglicher, individueller Rassismus, ist deshalb so wirkmächtig, weil er ohne bewusstes/beabsichtigtes rassistisches Handeln die realen Machtverhältnisse bestätigt und stabilisiert. Rassismus ist deshalb so schwer zu bekämpfen, weil er die Verhältnisse, von denen die Mehrheit oder die dominante Gruppe profitiert, stabilisiert. Damit werden diese Verhältnisse nicht ernsthaft infrage gestellt oder gar als veränderungswürdig thematisiert.

Allerdings verändern sich die beschriebenen Machtverhältnisse insofern, als die hier lebenden Migrantinnen und Migranten sowie ihre Nachfolgenerationen zunehmend selbstbewusster auftreten. Forderungen nach islamischem Religionsunterricht und Moscheebauten, Präsenz in Stadträten und Parlamenten, zunehmend mehr Studierende und AkademikerInnen mit Migrationshintergrund mögen hier als Beispiele dienen. Dieses zunehmende Selbstbewusstsein mag allerdings bei den Mehrheitsangehörigen (noch mehr) Ängste auslösen, dass ihre Privilegien und ihre übergroße Macht zur Disposition stehen. Der Kampf um die (Definitions-)Macht und um Privilegien wird wohl zukünftig mit härteren Bandagen geführt werden. Die Islamfeindlichkeit, die zunehmenden rhetorischen Ausbürgerungen, die immer restriktiver werdende Asylgesetzgebung, der Rassismus aus der Mitte der Gesellschaft und nicht zuletzt die brutale Gewalt gegenüber physiognomisch „anders“ aussehenden Menschen geben darüber beredt Auskunft.

Rassismus als flexible, soziale Praxen

Rassismus drückt sich nicht nur in Übergriffen auf Migrantinnen und Migranten aus, und er existiert nicht allein in verselbstständigten gesellschaftlichen Strukturen, für die niemand mehr verantwortlich zu sein scheint und die schwierig zu verändern sind. Er zeigt sich – wie die Beispiele zu Beginn gezeigt haben – in Äußerungen des Platzverweises, in der Diskussion um Ausweisung, in der ständigen Dichotomisierung in ein „Wir“ und ein „Sie“, in den Normalitätsvorstellungen der Mehrheitsangehörigen und Definitionsmächtigen, in der Disqualifizierung anderer Kulturen. Der Rassismusforscher Stuart Hall bezeichnet Rassismus als soziale Praxen (Hall 2000, 7) und verweist damit auf Rassismus als ein Phänomen, das sich in gesellschaftlichen Strukturen, aber eben auch in den alltäglichen sozialen Praxen der Menschen, in ihrem Denken und Handeln niederschlägt.

Auch wenn eine Äußerung nicht rassistisch gemeint ist, kann sie rassistische Effekte zur Folge haben und die betroffenen Menschen beschämen und verletzen. So ist die – durchaus freundlich gemeinte – Frage „Wo kommen Sie her?“ ein gutes Beispiel für eine ambivalente, von Migrantinnen und Migranten häufig auch als rassistisch wahrgenommene Frage: Sie signalisiert zwar einerseits Interesse seitens der fragenden Person gegenüber der als „fremd“ wahrgenommenen Person, andererseits beinhaltet die Frage eine subtile Form der Ausgrenzung: „Wo kommen Sie her?“ beinhaltet auch die Unterstellung „... hier gehören Sie nicht hin!“ oder „... zu uns gehören Sie aber nicht!“ Zeigt die befragte Person Unverständnis, gar Ärger und weist die Frage zurück, reagieren viele Mehrheitsangehörige mit dem Hinweis, man solle doch nicht gleich beleidigt sein, die Frage sei doch nett gemeint. Die Frage wird nicht in ihrer

ausgrenzenden Konnotation wahrgenommen; die Irritation, der Ärger, die Verletzung wird nicht verstanden und/oder als unangemessen zurückgewiesen. Die Gefühle des Gegenübers lösen keine Reflexion über die eigene Frage und die unterschwellige Ausgrenzung aus, vielmehr bestätigen sie die vermeintliche Fremdheit des Gegenübers, denn er oder sie reagiert in einer angeblich unverständlichen und/oder unangemessenen Weise. Die mehrheitsangehörige Person stellt sich selbst nicht in Frage. Die Deutungshoheit obliegt der Dominanzgesellschaft. Dieses Beispiel kann Mehrheitsangehörige verunsichern, die Migrantinnen und Migranten gegenüber aufgeschlossen sind. Kann Freundlichkeit rassistisch sein? Können freundlich gemeinte Äußerungen als rassistisch, also verletzend wahrgenommen werden? Die Rassismusforscherin Birgit Rommelspacher verweist auf das entscheidende Kriterium:

„Man muss jedoch nur einmal versuchen, sich in die Person hineinzusetzen, die z. B. ständig gefragt wird, woher sie komme, um sich klar zu machen, dass die Wirkung einer solchen Frage nicht unbedingt mit dem übereinstimmen muss, was man selbst beabsichtigt hat“ (Rommelspacher 2003, 1).

Dementsprechend spricht Rommelspacher auch von dem eher beiläufigen Charakter des Alltagsrassismus, der geradezu ein Bestandteil der Alltagskultur sei. Er sei bei Menschen anzutreffen, die sich politisch links, liberal oder auch konservativ verstehen und die sich den demokratischen Grundsätzen dieser Gesellschaft verpflichtet fühlen. Alltagsrassismus wolle in der Regel nicht diskriminieren, sondern es bestehe vielfach das Bemühen, keinen Unterschied zwischen Menschen zu machen – auf die damit einhergehenden Probleme wird noch einzugehen sein. Oder, so zeigt die Frage nach der Herkunft, Alltagsrassismus kann mit einer freundlichen Interessensbekundung einhergehen, mit Neugierde, die in ihr unbeabsichtigtes Gegenteil kippt.

Neugierde ist häufig positiv konnotiert, im Sinne von „aufgeschlossen“ oder „interessiert an anderen Menschen“. Dass Neugierde auch verletzen kann, wird viel zu wenig registriert.

Grada Ferreira schildert Erfahrungen der übergriffigen Neugierde, der Grenzverletzung, der offenen oder verdeckten rassistischen Zuschreibungen, die eben auch als vermeintliches Lob, als Herausstellung angeblich hübscher körperlicher Merkmale etc. daherkommen, folgendermaßen:

„Manchmal kommen Leute und fragen Dinge wie: ‚Wie wäschst du dein Haar?‘, oder wollen wissen, ob ich es kämme. Ich finde, [...] das ist völlig

krank [...]. Es kommt mir nicht in den Sinn, eine weiße Erwachsene zu sehen und sie zu fragen, wie sie ihre Haare wäscht. Was für eine Frage [...] ‚wie wäschst du deine Haare?‘ Na ja, mit Wasser und Shampoo [...] Was wollen sie eigentlich wirklich wissen? Wie können sie es wagen, das zu fragen?“ (Ferreira 2003, 151).

Sie kommentiert:

„Nicht nur süße und bittere Worte machen es schwer, Rassismus zu identifizieren; sondern das Spiel süßer und bitterer Worte *ist* eine Form, in der Rassismus produziert wird. Die Schwierigkeit, Rassismus zu identifizieren, ist nicht nur funktional für Rassismus, sondern ein Teil des Rassismus selbst“ (Ferreira 2003, 156; Hervorhebung im Original).

Alltäglicher Rassismus ist deshalb Rassismus, weil er die gesellschaftlichen Mechanismen der Ungleichheitskonstruktion durch Kriterien von nationalstaatlicher, ethnischer und kultureller Herkunft legitimiert, d. h. die gesellschaftlichen Machtverhältnisse werden bestätigt. Dabei geht es vor allem darum, „ (...) , die Bedeutung von Menschen innerhalb der Gesellschaft zu bestimmen: Wer hat Prestige, wer hat das Sagen, wessen Stimme wird gehört und welche wird zum Schweigen gebracht“ (Rommelspacher 2003, 4).

Die von Alltagsrassismus Betroffenen werden nicht nur für den Moment verletzt, sondern gleichen sich in einem Prozess der Entfremdung dem zugeschriebenen Bild an. Sie fühlen sich unterlegen, schlecht gebildet, exotisch, anders, fremd ... Sie werden zu dem, was von ihnen schon immer erwartet wurde. Der französische Psychiater Frantz Fanon hat dies als „absolute Depersonalisierung“ (Fanon 1970, 63) bezeichnet: Der/die Schwarze Deutsche, Migrierte und selbst Nachkommen von Migrierten in der 3. Generation entwickeln zu sich selbst eine Beziehung, die durch den Kolonisator (respektive den Mehrheitsangehörigen) vorgeschrieben wird. Diese Angleichung an die Konstruktionen/Zuschreibungen führt zu einem Zustand der inneren Spaltung. Im aktuellen Rassismuskurs wird dieses Phänomen als „othering“ bezeichnet: Wenn der Schwarze Deutsche, die Migrantin durch die ständige Konfrontation mit Zuschreibungen nach und nach diese unbewusst übernimmt, ist sie oder er tatsächlich zum vermeintlich Anderen geworden, er oder sie hat sich dem Bild vom Anderen angeglichen. Migrantinnen und Migranten beispielsweise, die ihre bilingualen Kompetenzen gering schätzen und ihr Augenmerk auf die Defizite im Deutschen legen, bestätigen unbewusst den Prozess des othering.

Das Insistieren auf Fremdheit, auf kultureller Differenz und zunehmend auch auf der Unvereinbarkeit vor allem der muslimischen Religion und Kultur mit der „deutschen“, respektive christlichen Kultur, mit „deutschen“, christlichen Werten, verweist die Menschen, über die gesprochen wird, auf einen randständigen gesellschaftlichen Platz.¹

Perspektiven und Paradoxien einer rassismuskritischen (pädagogischen) Arbeit

Im Umgang mit Anderen, im Verhältnis zwischen Mehrheits- und Minderheitenangehörigen muss eine Balance gefunden werden, die Unterschiede nicht leugnet, sie aber auch nicht überbewertet und ständig auf ihnen beharrt. Es gilt, so Birgit Rommelspacher,

„ (...) die Balance zu finden zwischen der Anerkennung unterschiedlicher Erfahrungen und Perspektiven und dem Wahrnehmen von Gemeinsamkeiten. Dies kann nur gelingen, wenn man sich auch als Angehöriger der Mehrheitsgesellschaft mit der eigenen Position den anderen gegenüber auseinandersetzt, um sich auch darüber klar zu werden, wie sehr man selbst die Unterschiede herstellt, die man dann wieder zu überbrücken oder gar zu leugnen versucht“ (Rommelspacher 2003, 6).

Dass dieser Balanceakt nicht ohne Paradoxien auskommt, lässt das folgende Zitat der amerikanischen Schriftstellerin Pat Parker erahnen: „Wenn du mit mir sprichst, vergiß, daß ich eine Schwarze bin. Und vergiß nie, daß ich eine Schwarze bin“ (Parker, zitiert nach Rommelspacher 1995, 100).

Die im Englischen als „Farbenblindheit“ (colour blindness) bezeichnete Ignorierung von Hautfarbe funktioniert eben nicht als antirassistische Strategie, denn sie unterschlägt die realen Machtverhältnisse, die Rassismuserfahrungen von Schwarzen und Immigrierten und setzt eine Chancen- und Partizipationsgleichheit voraus, die nicht existiert. Damit werden Rassismus und Diskriminierung nicht verhindert, sondern lediglich verschleiert. Rassismuskritik und rassismuskritische Praxis kommen um den schwierigen Balanceakt der notwendigen Wahrnehmung von Differenz einerseits und der immer wieder auch notwendigen Nicht-Berücksichtigung dieser Unterschiede andererseits nicht herum.

¹ Darüber hinaus werden auch „deutsche“ AtheistInnen, AgnostikerInnen oder religiös Indifferente unzulässigerweise vereinnahmt. Deutsche Juden und Jüdinnen werden rhetorisch des Landes verwiesen. Es wird deutlich, wie borniert diese Zuschreibungen, dieses Phantasma der deutschen, der christlichen (Leit-)Kultur ist.

Literatur

Bauman, Zygmunt (1992): *Moderne und Ambivalenz*. Hamburg.

Bauriedl, Thea (1992): Feindbild „Ausländer“. Zur Psychologie der Ausländerfeindlichkeit in unserer Gesellschaft. In: Namo Aziz (Hrsg.): *Fremd in einem kalten Land*. Freiburg.

Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Nora Rätzzel (Hrsg.): *Theorien über Rassismus*. Hamburg, S. 7 – 16.

Ferreira, Grada (2003): Die Kolonisierung des Selbst – der Platz des Schwarzen. In: Hito Steyerl & Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster, S. 146-165.

McIntosh, Peggy (1988): *White Privilege and Male Privilege. A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women's Studies*. In: Richard Delgado & Jean Stefancic (Hrsg.) (1997): *Looking Behind the Mirror. Critical White Studies*, Philadelphia, S. 291-299; zitiert nach: Wollrad, Eske (2005): *Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Königstein/Taunus.

Mecheril, Paul (2001): Psychologische Erklärungsansätze zum Rassismus. Einige Problematisierungen. In: IDA-NRW (Hg.): *Überblick 4/2001*, S. 6 - 9.

Messerschmidt, Astrid (2007): Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf, S. 47 -68.

Parker, Pat zitiert nach Rommelspacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit*. Berlin.

Rommelspacher, Birgit (2003): *Alltagsrassismus: Erscheinungsformen und Hintergründe*, Vortrag auf der 3. Werkstattkonferenz des lokalen Aktionsplans für Toleranz und Demokratie in Potsdam, 21. Oktober 2003, unveröffentlichtes Manuskript.

Autorin

Anne Broden ist Projektleiterin des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW).

Kontakt

anne.broden@ida-nrw.de

Margarete Jäger

Wie stellt sich rassistische Normalität dar?

Das Verhältnis von Normalität und Rassismus lässt sich in Deutschland als ein paradoxes beschreiben. Rassismus wird einerseits von der Mehrheitsgesellschaft als eine Einstellung angesehen, die den universellen Werten dieser Gesellschaft diametral widerspricht und insofern als nicht-normal gewertet. Andererseits zeigen die Ergebnisse der Rassismusforschung, dass Rassismus ein fester Bestandteil dieser Gesellschaft ist und insofern – bedauerlicherweise – als normal angesehen werden muss.

Aus einer diskursanalytischen Perspektive lässt sich diese Paradoxie insofern erklären, als mit ihr die Bedeutung des in den Diskursen produzierten Wissens erfasst wird, mit denen Ausschließungen bzw. Rassismen legitimiert werden. Die dadurch erzeugte Normalität von Rassismus kann dabei als ein Dispositiv, als ein Zusammenhang von sozialen Praxen und Institutionen begriffen werden, der wesentlich durch Diskurse produziert bzw. hergestellt wird.

1. Alltäglichkeit und Normalität sind nicht identisch

Normalität spielt in Deutschland wie in anderen Industriestaaten auch eine tragende Rolle. Sie charakterisiert einen Kulturtyp, der nahezu alle gesellschaftlichen Sektoren erfasst und durchdringt. In seiner Studie zum Normalismus hat Jürgen Link im Anschluss an die Arbeiten von Michel Foucault diese gesellschaftliche Kultur und Struktur zu erfassen versucht. (vgl. Foucault 1994; 2002; Link 2006).

Vor dem Hintergrund seiner Analysen lässt sich sagen, dass wir es in Deutschland mit einer hochgradig normalistischen Gesellschaft zu tun haben. Sie zeigen, dass und wie sich dieses Normalitäts-Dispositiv seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts historisch herausgebildet hat. Dabei ist seine positive Funktion zu betonen, die darin auszumachen ist, dass uns dieses Dispositiv in die Lage versetzt, die dynamischen Wachstums- und Entwicklungsprozesse, die ein Kennzeichen industrieller Gesellschaften sind, zu kontrollieren und zu regulieren. Denn die Expansion von Ökonomie und Wissenschaft birgt immer auch die Gefahr eines chaotischen Umschlags in sich. Und deshalb haben sich Verfahrensweisen herausgebildet, mit denen solche Entwicklungen verhindert werden sollen (und können). Kontrolle und Regulation sind als deshalb eine wichtige *Potenz* von Normalismus.

Diese Kontrolle und Regulation findet auf der Grundlage von Grenzmarkierungen statt. Dabei werden die Grenzen, bis zu denen eine Entwicklung als noch ‚normal‘ gilt, mittels statistischer Verfahren festgestellt. Gleichzeitig lässt sich die dadurch festgehaltene Normalität auch

auf einem Kontinuum verschieben und damit der Dynamik von Entwicklungen gerecht werden. Was einmal normal ist, muss nicht für immer normal sein.

Das heißt, es gibt zwar Grenzen zwischen normal und nicht-normal, doch wo sich diese Grenzen auf tun, ist immer eine Frage konkreter gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Ein Beispiel aus der Umweltpolitik kann dies sofort verdeutlichen: Wenn dort Grenzwerte angegeben werden, nach deren Eintreten z.B. Smogalarm angesagt ist, so kann diese Grenze – je nach politischer Einschätzung der Regierenden – mal nach oben und mal nach unten korrigiert werden.

Diese prinzipielle Verschiebbarkeit führt bei den in solchen Strukturen agierenden Subjekten zu einer latenten ‚Denormalisierungsangst‘. Die in den Massenmedien verbreitet diskutierten Fragen nach dem ‚normalen Verhalten‘ und dem, was politisch normal anzusehen ist, ist gleichzeitig Ausdruck wie auch Produzent dieser latenten Angst.

Die prinzipielle Verschiebbarkeit der Normalitätsgrenzen und die daraus folgende Denormalisierungsangst führen zu zwei unterschiedlichen Umgangsweisen damit, wie Normalitätsgrenzen festgelegt werden.

Eine Strategie, die im 19. Jahrhundert und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorherrschte, nennt Jürgen Link die *protonormalistische* Strategie. In diesem Falle werden möglichst enge und starre Toleranzgrenzen festgelegt, die gegen eine Denormalisierung absichern sollen. Das Risiko dieser Strategie liegt allerdings darin, dass zu enge Grenzen Wachstumsdynamiken auch blockieren können, was wiederum zu Krisen mit daraus folgenden Denormalisierungen führen kann.

Im Gegensatz zu der protonormalistischen Strategie legt deshalb eine *flexibel-normalistische* Strategie möglichst breite Toleranzzonen fest. Solche Toleranzzonen ermöglichen, dass auch bei unvorhergesehenen Dynamiken statistischer Werte die Zonen kurzfristig neu adjustiert und eingestellt werden können. Doch auch diese Strategie birgt Risiken in sich. Sie liegen darin, dass die Grenzen verschwimmen und dadurch Zustände von Denormalität produziert werden können.

Eigentlich wäre ein Wechsel zwischen diesen beiden Strategien optimal. Das heißt, wenn eine flexible Herangehensweise versagt, wird sie abgelöst durch eine protonormalistische. Doch dies ist deshalb nicht möglich, weil die beiden Strategien unterschiedliche und in der Tendenz sogar gegensätzliche Subjektivitäten herausbilden, die nicht so ohne weiteres ausgewechselt werden können. Protonormalistische Normalitätsstrategien erfordern und produzieren autoritär strukturierte Subjekte, die gehorchen und also von außen gesteuert werden können; flexibler Normalismus erfordert ein weitgehend ‚autonomes‘ Subjekt, das in der Lage ist, sich selbst zu regulieren, das erkennen kann, wann die Toleranzzonen ausgeschöpft sind.

Bezogen auf die *Dominanz* dieser unterschiedlichen Strategien kann – so Jürgen Link – gesagt werden, dass die flexibel-normalistische Strategie sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA und nach 1945 in allen sogenannten abendländischen Kulturen als *dominante* Strategie durchgesetzt hat.

Unter Berücksichtigung dieser Zusammenhänge sollten Alltäglichkeit und Normalität voneinander unterschieden werden, da Normalität nicht nur im Alltag und in mediopolitischen Diskursen, sondern auch in der Wissenschaft eine herausragende Rolle spielt.

2. Bei der Durchsetzung und Etablierung von Normalität(en) erfüllen die Massenmedien verschiedene wichtige Funktionen

Die modernen Massenmedien verbreiten normalistisches Wissen z.B. in Gestalt von Daten, Kurven, Durchschnitts- und Toleranzwerten und liefern damit den Gesellschaftsmitgliedern die Applikationen für ‚normales‘ Verhalten. Ein Beispiel, das gleichzeitig einschneidend für diese Funktion war, ist die Veröffentlichung des Kinsey-Reports, die enormen Einfluss auf das Sexualverhalten der Menschen hatte. Nach Veröffentlichung dieses Reports wussten die Amerikaner, ob ihr sexuelles Verhalten normal ist oder nicht. Sie konnten die dort veröffentlichten Daten zur Grundlage ihres eigenen Verhaltens machen oder auch ihr Verhalten dadurch legitimieren.

Zu der Funktion der Verbreitung von Daten und Fakten durch die Massenmedien gehört auch die Versorgung der Bevölkerung mit Meinungsumfragen. Meinungsumfragen erfüllen eine ganz fundamentale normalistische Funktion. Mit Umfragen oder auch mit der Inszenierung sogenannter ‚offener Debatten‘ wird ein ‚normales‘ Meinungsspektrum organisiert. Es werden symbolisch die jeweilige ‚Mitte‘ und die ‚Extreme‘, also die Normalitätsgrenzen dieses Spektrums markiert und häufig erst mit etabliert.

Dabei kann die Tatsache, dass die Medien insgesamt pluralistisch über bestimmte Themen und Ereignisse berichten, selbst noch mal dafür sorgen, dass Normalisierung integrierend wirkt. Nicht eines der Organe definiert schließlich, was normal ist und was nicht, es ist die *Gesamtheit des Diskurses*, die diese Funktion wahrnimmt. Und selbstverständlich können die einzelnen Medien dabei stärker flexibel- oder protonormalistischen Strategien verfolgen.² In Bezug auf den in der Gesellschaft festzustellen Rassismus kann allerdings gesagt werden, dass protonormalistische Verfahren überwiegen.

² So kann z.B. für die BILD-Zeitung festgehalten werden, dass sie eher zu protonormalistischen Strategien neigt. (vgl. dazu Jäger 1993) Zum Zusammenspiel der unterschiedlicher Printmedien und den damit verbundenen normalisierenden Effekten vgl. z.B. M. Jäger / S. Jäger / Ruth / Schulte-Heoltey / Wichert (Hrsg.) (1997).

3. Die in den Medien eingesetzte Symbolik erzeugt Dichotomien und latente Bedrohungsgefühle

Dass dies so ist, liegt nicht zuletzt an der in den Medien eingesetzten Symbolik, mit der Personen bzw. Personengruppen als nicht zum Kern der Bevölkerung zugehörig codiert werden.

Die Medien bedienen sich dabei eines System von Kollektivsymbolen, mit denen die Dichotomie ‚Wir‘ gegenüber ‚Denen‘ beharrlich reproduziert werden kann und das darüber hinaus dazu geeignet ist, diese Personengruppen als eine latente Gefahr zu stilisieren.

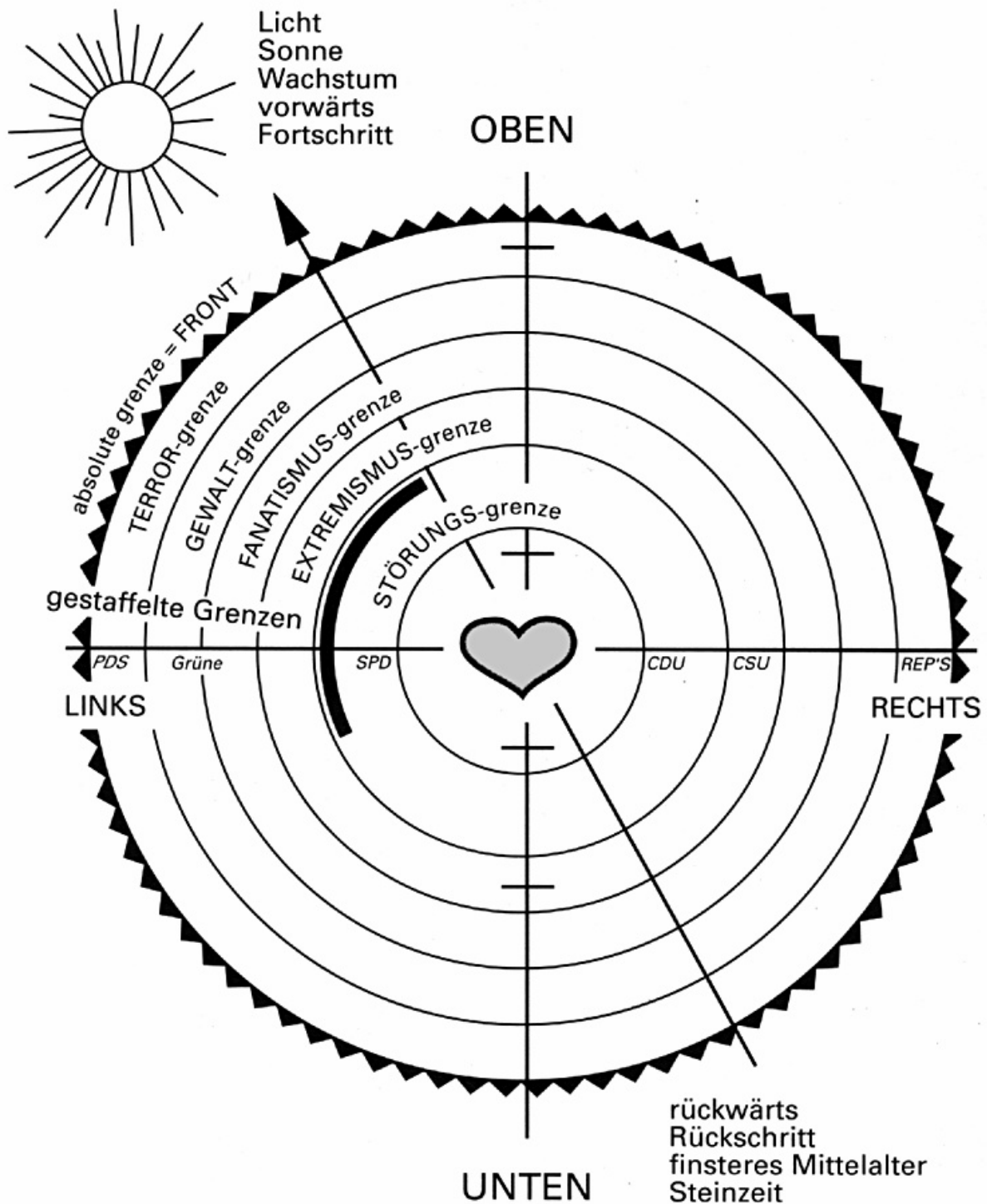
Dieses System der Kollektivsymbolik lässt sich als eine Art interdiskursiv wirkendes Regelwerk vorstellen, wobei unter interdiskursiv solche Elemente verstanden werden, mit denen sich verschiedene Spezialdiskurse miteinander verschränken.³

Jede moderne Industriegesellschaft verfügt über ein System kollektiver Symbolik. Es dient dazu, dass sich die Personen in ihrer Welt, die dem einzelnen immer als komplexer Zusammenhang gegenübertritt, zurechtfinden und orientieren können. Mit Hilfe des Systems kollektiver Symbole lässt sich jede Veränderung – und sei sie noch so dramatisch – symbolisch integrieren, und es lässt sich eben zwischen ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘ unterscheiden.

Unter Kollektivsymbolik ist dabei die „Gesamtheit der so genannten ‚Bildlichkeit‘ einer Kultur (zu verstehen), die Gesamtheit ihrer am weitesten verbreiteten Allegorien und Embleme, Metaphern, Exempelfälle, anschaulichen Modelle und orientierenden Topiken, Vergleiche und Analogien“ (Link 1997, 25). Sie verdichtet und vereinfacht symbolisch das heute gültige Bild von der Gesellschaft und ihrer Wirkungsweise und stellt damit ein prinzipielles *Deutungsmuster* dar, auf das alle Gesellschaftsmitglieder zugreifen können. Man muss nichts oder nicht viel z.B. über die Krankheit *Krebs* wissen, um zu verstehen, was mit der Aussage ‚Terror ist der Krebs der Gesellschaft‘ gemeint ist (vgl. Drews/Gerhard/Link 1985, 265).

Kollektivsymbole entfalten ihre Wirkung innerhalb eines *topischen* Systems, das für westliche moderne Industriegesellschaften folgendermaßen skizziert werden kann:

³ Der medienpolitische Diskurs als ein in hohem Maße interdiskursiver Diskurs ist deshalb besonders kollektiv-symbolisch aufgeladen.



Die Grundstruktur lässt sich als ein kreisförmiges Gebilde visualisieren, dessen Grenzen gleichzeitig auch die Grenzen des sozialen Systems symbolisieren. Dieses soziale System lässt sich weiter horizontal, vertikal und diagonal dualistisch zweiteilen.

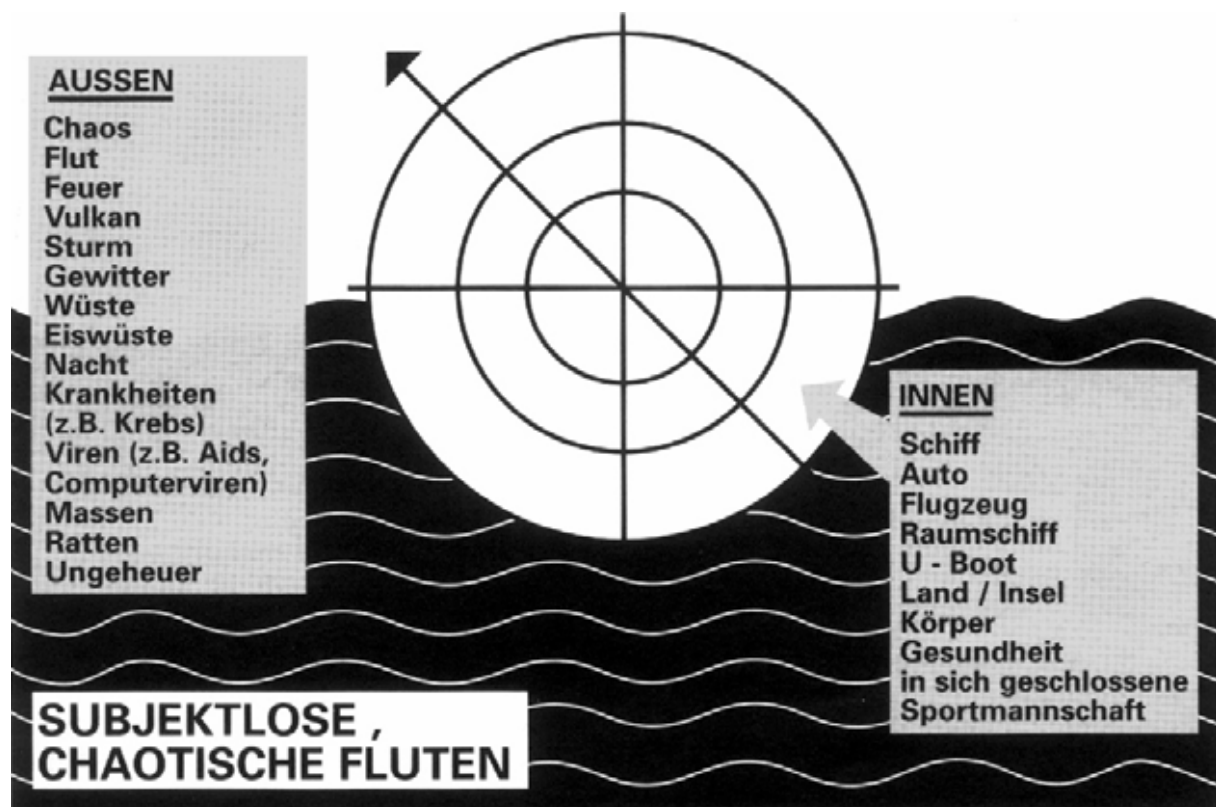
Dadurch ergibt sich zum einen eine Rechts-Mitte-Links-Achse. Sie ist vor allem für eine Verortung politischer Positionen, Parteien, Gruppierungen etc. charakteristisch. Die vertikale Oben-Unten-Achse hebt zum einen auf die hierarchische Gliederung des Symbol-Systems ab.

Jäger: Wie stellt sich rassistische Normalität dar?

Sie kann auch als Körper topografiert werden, dessen Kopf im oberen Teil, dessen Herz in der Mitte und dessen Genitalien unten lokalisiert werden. Schließlich lässt sich durch die diagonale Achse Fortschritt bzw. Rückschritt des Systems markieren.

Rund um dieses Kreissystem werden verschiedene gestaffelte Grenzen imaginiert, die das System nach Außen hin abgrenzen. Störung liegt der Mitte am nächsten und kann schnell wieder behoben werden. Sie wird gefolgt von der Extremismusgrenze, der dann die Fanatismus- und Gewaltgrenze folgt. Schließlich markiert die Terrorgrenze eine absolute Grenze, die nur noch durch die Front gesteigert wird. Diese Grenzen zeigen gleichzeitig an, das und wann durch die symbolische Codierung von Ereignissen Handlungsbedarf angesagt ist. Spätestens bei der Grenze des Terrorismus ist die Gesellschaft aufgerufen, wieder einen Zustand von ‚Normalität‘ herbeizuführen.

Diese Grundtopik wird nun durch verschiedene Symbolserien konkret ‚aufgefüllt‘ und damit ‚sprechend‘ gemacht. Für alle Konfliktdiskurse, wie z.B. dem Einwanderungsdiskurs, in dem rassistische Aussagen aufzufinden sind, sind diese Symbole besonders wichtig, da mit ihnen die Bereiche Innen und Außen codiert werden (können). Und diese sind für die Subjektbildung der Beteiligten von großer Bedeutung. Mit diesen Symbolen bzw. Symbolserien kann markiert werden, wer zur eigenen Gruppe gehört und bei wem dies nicht der Fall ist, wer also Freund und wer Feind ist:



Bei den Symbolserien lassen sich entscheidende Unterschiede festhalten. Die Innenwelt, also ‚der Westen‘ oder ‚Deutschland‘, wird in der Regel als Flugzeug, Auto, Schiff, Haus etc. codiert. Für die Außenwelt gelten Symbole wie etwa Ungeziefer, Stürme, Fluten, Gifte etc.

Entscheidend dabei ist nun, dass das eigene System stets Subjektstatus besitzt, ‚Subjekt‘ im engen Sinne einer autonomen, zurechnungsfähigen, quasi-juristischen Person, eines Rechts-Subjekts verstanden. Es ist ein Körper mit Kopf, der sich *Therapien* gegen die *Krankheit* überlegen kann; es ist ein Auto mit Fahrer, der *den Fuß vom Gas nehmen* kann, es ist ein Haus mit vernünftigen Bewohnern, die die *Tür zumachen* können. usw. Dieser Subjektstatus gilt aber nicht für das Außen, das mit Chaos, Krankheit, Naturgewalten etc. codiert wird. Solche Symbole tragen durch ihre bildliche Logik dazu bei, dass die durch sie charakterisierten Zustände als unberechenbar und nicht kontrollierbar erscheinen.

Auf dieser Grundlage trägt der Einsatz von Kollektivsymbolen erheblich zur Strukturierung von Diskursen bei, auch deshalb, weil mit ihrer Codierung gleichzeitig auch Handlungsanweisungen vorgegeben bzw. nahegelegt werden.⁴

Untersuchungen zum Einwanderungsdiskurs in den Medien haben gezeigt, dass fast durchgängig mit solchen entsubjektivierenden Symbolen gearbeitet wird, wenn es um die Darstellung des (vermeintlich) Außen geht. Schlagwortartig lässt sich dies an der Flutsymbolik verdeutlichen, wenn Einwanderer oder Flüchtlinge als Fluten codiert werden, gegen die Dämme errichtet werden müssen. Ein weiteres Beispiel ist die Militärsymbolik, wenn Einwanderungsprozesse mit Zeitbombe gleichgesetzt werden. Nicht zuletzt durch den Einsatz solcher Symbole in Medien und Politik konnte eine aufgeheizte Stimmung gegenüber Einwanderern und Flüchtlingen erzeugt werden, die in den 1990er Jahren zu pogromartigen Überfällen auf dieselben führte.

4. Im Alltagsdiskurs kommen solche diskursiven Zuschreibungen in abgewandelter Form vor

Diskursanalytische Untersuchungen haben darüber hinaus gezeigt, dass sich die Aussagen des mediopolitischen Diskurses auch im Alltag wiederfinden. Wir begegnen dort dem gleichen Katalog stereotyper negativer Bewertungen von vermeintlich fremden Personen bzw. Personengruppen. Allerdings geschieht dies im Alltagsdiskurs nicht in derart elaborierter Weise:

Jaa, ich sach ma so, eh, von hundert Türken sind -, oder Ausländer sach ich ma, von hundert Ausländer sind sind ma zwanzig Prozent in Ordnung. Den Rest kann`se vergessen,

⁴ Dies geschieht nicht durch die Wirkung eines einzelnen Kollektivsymbols, sondern durch deren ständige Wiederholung (Rekurrenz). Dadurch können sie zu einer ‚Fähre‘ werden, mit dem Wissen ins Bewusstsein der Menschen ‚transportiert‘ wird. Zum Verhältnis von Diskurs, Wissen und Handeln vgl. Jäger 2004 und Jäger/Jäger 2006.

sach ich jetzt mal. So seh ich dat auch, ne. Weil dat sieht man schon an `en Jugendlichen hier. Bei uns zum Beispiel is dat ganz extrem mit die Türken. Also is sogar viel mit Türken hier in Bismarck, dat is ja -, wo du gehst und stehst, da is Döner, eh, Döner-Laden. Dann is en Kaffee-Ding oder wat Tee-Shop, wat die da haben, wat weiß ich. Da müssen Se ma abends -, da kann`se gar nich auße Straße gehn. Also ich könnte schon, nur so wie Sie jetzt oder en Mädchen oder wat, die dürfte ja gar nich dann auf die Straße, weil die ganze Straße is da besetzt von Türken. Und wat die für Autos alle fahrn, ne. Ich mein, die sagen, die ha`m kein Geld. Die fahren alle BMW, Mercedes und wat weiß ich noch alles, ne. Ja, und dat find ich irgend so`n bißchen frustrierend, sag ich ma. Weil die ganz -, wie gesagt, die ganzen Bismarck hier, nur Türken. Ja, dat -, fährt`se da, is en Obstwagen von Türke. Wat is en da? Wieder en Döner-Laden. Da is -.Dat is -, sollen se au machen, wie se wollen. Die solln ja au ihr Geld verdienen, dat is mir ja egal. Nur die die Jugendlichen, ne, dat sind so welche, die jetzt, eh, au die Mädchen anmachen oder so, ne. Oder meine Schwester, die geht da mitm Kind vorbei, dann pfeifen und so`ne Scheiße. Jetzt mach du dat aber mal mit ne -, sag ich mal, en Türkenmädchen geht da vorbei und du pfeifst, jaa, wirst doch samm- zusammengeschlagen...“⁵

In dieser Textpassage sind fast alle Bewertungen enthalten, die im Alltagsdiskurs auftauchen – wenn auch nicht in dieser Dichte:

Ausländer = Türke = Ausländer sind abzulehnen, denn:

- Sie treten in Massen auf.
- Sie sind laut.
- Sie machen sich in ‚unseren‘ Städten breit, verdrängen die Eingeborenen.
- Sie verhalten sich ungebührlich gegenüber ‚unseren‘ Frauen.
- Es geht ihnen besser als den Deutschen.
- Sie sind gewalttätig.

Interessant und typisch ist hier aber auch die Gedanken- bzw. die Assoziationskette, mit der quasi automatisch eine Bedrohungsangst bis hin zum Einsatz physischer Gewalt aufgebaut wird.

Im Ausgangspunkt wird bereits von einer Masse („hundert Türken“) gesprochen, die den Deutschen, „wo du gehst und stehst“, den Platz wegnehmen, „weil die ganze Straße is da besetzt von Türken“. Vor allem in der Dunkelheit geschieht dies – wo es bekanntlich immer

⁵ Diese Textpassage ist einem Interview entnommen, das in Verbindung mit der Untersuchung eines Stadtteildiskurses entstanden ist, in dem es auch um das Zusammenleben von Personen deutscher und nicht-deutscher Herkunft ging (vgl. dazu M. Jäger/Cleve/Ruth/S. Jäger 2002, Interview 02/504-522).

gefährlich ist: „abends -, da kann`se gar nicht aufe Straße gehn“. Durch diese Imaginierung wird nun ein neuer Bedeutungskomplex aufgerufen: Die schutzlose Frau, die von dieser Masse bedroht wird. Gleichzeitig wird durch den ‚Tatort‘ Straße das wichtigste Symbol des deutschen Reichtums, das Auto, assoziiert. Als Symbol gelesen, das den bescheidenen Wohlstand des deutschen Mannes präsentiert, wird diesem dieser Reichtum durch Türken streitig gemacht. Und es kommt noch schlimmer: Türken sind reicher als Deutsche, sie fahren größere Autos: „BMW, Mercedes“. Hier kommt Sozialneid auf, der dann besonders schmerzhaft ist, wenn Personen, die in der sozialen Hierarchie vermeintlich unter der eigenen Position stehen, Dinge zur Verfügung haben, die man sich selbst wünscht, sich aber nicht leisten kann. Solche Menschen müssen anders sein, sie sind unberechenbar und gewalttätig, weil sie nicht zulassen, dass man selbst das tut, was sie tun. „Jetzt mach du dat aber mal mit ... en Türkenmädchen wirst doch ... zusammengeschlagen“.

Diese Textpassage macht auch deutlich, dass rassistische Ausgrenzungen im Alltagsdiskurs mit latenten Handlungsbereitschaften einhergehen. Damit ist nicht nur die Inkaufnahme und Einforderung von struktureller staatlicher Gewalt gemeint, wie dies bei Abschiebungen der Fall ist. Man will unter Umständen selbst Hand anlegen, um Ausländer loszuwerden. Diese Handlungsbereitschaften können als Effekte der medialen Ansprache begriffen werden.

Ein Blick auf insgesamt fünf Interviewstaffeln, die das Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung seit 1991 durchgeführt haben, zeigt, dass sich das Ausmaß rassistischer Elemente in diesem Diskurs kaum verändert hat. Rassismus im Alltag ist insofern eine Konstante und ‚normal‘. Verändert haben sich nur die Begründungen und die Art und Weise der Artikulation.

Waren es in den Jahren vor 1993, also vor der faktischen Abschaffung des Art. 16 des Grundgesetzes, vor allem soziale Begründungen, die stark mit biologistischen verweben waren, dominierten in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts Begründungen, die sich auf ein angebliches Anwachsen einer „Ausländerkriminalität“ bezogen. Nach dem 11. September 2001 kommt die Angst vor einem anwachsenden Terrorismus hinzu, die sich mit dem Einwanderungsdiskurs verkoppelte, wodurch die Sicht auf in Deutschland lebende Einwanderer nahezu hermetisch wird. Die Figur des „Schläfers“, der unauffällig in Deutschland lebt und sich den hiesigen Verhältnisse anpasst, gesellt sich zu den Einwanderern, die sich nicht anpassen, ihre Religion in Deutschland praktizieren und infolge mangelnder Sprachkenntnisse auf beiden Seiten von den Deutschen auch nicht zu kontrollieren sind. Entsprechend wird das Thema Islam und daran angrenzende Fragestellungen, wie z.B. die Diskussion um das Verbot des moslemischen Kopftuchs oder um den Bau von Moscheen, stärker in den Vordergrund gerückt.

5. Sowohl im Medien- wie auch im Alltagsdiskurs äußert sich die Normalität des Rassismus darin, dass vermeintlich Fremde und Fremdes als eine latente Bedrohung von Normalität angesehen wird

Vor diesem Hintergrund ist zu konstatieren, dass sich sowohl im Medien- wie auch im Alltagsdiskurs die Normalität des Rassismus darin äußert, dass Einwanderer bzw. als Fremde wahrgenommene Gruppen als latent denormal angesehen werden.

Doch kommt spätestens seit der Greencard-Debatte ein Umstand hinzu, der nicht übersehen werden sollte: das Problembewusstsein über die mit solchen Zuschreibungen verbundenen negativen Effekte hat sowohl in den Medien wie auch im Alltag zugenommen.

Dies nicht ohne Grund. Die kriminellen Übergriffe auf Einwanderinnen, mit denen wir es in Deutschland seit den frühen 1990er Jahren zu tun haben, sind in der Öffentlichkeit auch als ein Zustand von De-Normalität wahrgenommen worden. Der dadurch sichtbar gewordene Rassismus passte nicht zum Selbstverständnis dieser Gesellschaft. Entsprechend wurden Anstrengungen unternommen, mit denen die Situation wieder normalisiert werden sollte. Dazu gehörte die Propagierung und Förderung vielfältiger antirassistischer Aktivitäten. Mit der ökonomisch motivierten Greencard-Debatte hat sich dann die diskursive Konstellation im Hinblick auf Einwanderung und die damit verbundenen Folgen in Deutschland grundlegend verändert. Seit dieser Zeit begreift sich Deutschland wenn auch nicht als Einwanderungs-, aber immerhin als ein Zuwanderungsland. Dies hat zur Konsequenz, dass in Teilen der Medien zwar weiterhin eine rigide protonormalistische Strategie gefahren wird, dass diese aber zunehmend mit der flexibel-normalistischen Strategie kombiniert wird. Dies ist dann der Fall, wenn im mediopolitischen Diskurs Einwanderung z.B. aus ökonomischen oder demographischen Gesichtspunkten heraus als notwendig erachtet und die Frage nach dem Ausmaß von Einwanderung aufgeworfen wird. Die Medien spielen also auf der Klaviatur zwischen flexibler und protonormalistischer Strategie.

Angesichts der Situation, dass solche flexiblen-normalistischen Strategien in der deutschen Kultur insgesamt dominieren und wir es also bei den in Deutschland lebenden Personen mit vorwiegend flexibel-normalistisch funktionierenden Subjekten zu tun haben, kann davon ausgegangen werden, dass je stärker die medio-politische Klasse sich vom Protonormalismus in der Frage der Einwanderung abwendet, dies auch bei der Bevölkerung zu einer entsprechenden Resonanz führt. Damit sind zwar nicht alle Probleme beseitigt, doch lässt sich dadurch das Sagbarkeitsfeld ausdehnen. Dazu einige Äußerungen aus der jüngsten Interviewstaffel, bei denen nahezu prototypisch flexibel-normalistisch argumentiert wird:

„Ich meinte, dass, dass ein, ein Bleiberecht für jemanden, oder (...) eine Einwanderung relativ kurzfristig möglich sein muss (...) und kann, wenn da hier auch tatsächlich äh äh 'ne Stelle hat, leben will und, und auch gebraucht wird. Wir brauchen ja Ausländer! (...) Wenn aber irgendeiner kommt, so hm der, der bekannte nigerianische Drogenhändler, da würd' ich doch schon sagen, also den sollte man nicht so- sofort Einwanderungs- äh - recht zubilligen. (...) Und man kann das auch nicht nicht schwarz oder weiss sagen, da ist immer ne Grauzone“ (06/174-195).

„Wenn das Geld dafür da ist (...) ich sag, da müsste man sich hier auch aufregen, wenn morgens um fünf Uhr die Glocken läuten, ist genau dasselbe.(...) Wir gehen auch, die anderen gehen auch jeden Morgen in die Kirche, hören sich dasselbe an, nur das der nicht da oben auf der Turm steht, is das Einzigste (...) Da muss, muss jeder selber mit sich fertig werden (...)“ (03/226-242).

„man soll nicht alle über einen Kamm scheren, das sag ich ihnen ganz ehrlich. Et gibt gute Migranten, et gibt schlechte Migranten, et gibt gute Deutsche, et gibt auch schlechte Deutsche“ (03/79ff.).

Natürlich liegt auch diesen Äußerungen ein dualistisches Weltbild zu Grunde, das die Welt in ‚gut‘ und ‚böse‘ aufteilt. Sie zeigen aber, dass dieses Weltbild auch für Differenzierungen und Grenzverschiebungen erhalten kann. Auch wenn damit die Logik des zugrundeliegenden binären Reduktionismus noch nicht gebrochen ist. An solchen Grenzverschiebungen im Sagbarkeitsfeld des Einwanderungsdiskurses gilt es zu arbeiten bis hin zu der Utopie, dass Rassismus in diesem Sagbarkeitsfeld nichts mehr zu suchen hat.

Literatur

Drews, Axel & Gerhard, Ute & Link, Jürgen (1985): Moderne Kollektivsymbolik. Ein diskurstheoretisch orientierter Forschungsbericht mit Auswahlbibliographie, Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL) 1. Sonderheft Forschungsreferate, S. 256-375

Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt.

Foucault, Michel (2002): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Frankfurt, 6. Auflage.

Jäger, Margarete & Jäger, Siegfried & Ruth, Ina & Schulte-Holtey, Ernst & Wichert, Frank (Hrsg.) (1997): Biomacht und Medien. Wege in die Bio-Gesellschaft. Duisburg.

Jäger: Wie stellt sich rassistische Normalität dar?

Jäger, Margarete & Cleve, Gabriele & Ruth, Ina & Jäger, Siegfried (2002): Leben im Stadtteil. Der öffentliche Diskurs über den Stadtteil Gelsenkirchen-Bismark/Schalke-Nord und seine Auswirkungen auf die Bevölkerung. DISS-Forschungsbericht 2002. Duisburg.

Jäger, Margarete & Jäger, Siegfried (2007): Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden.

Jäger, Siegfried (1993): Der Groß-Regulator. Analyse der Bild-Berichterstattung über den rassistisch motivierten Terror und die Fahndung nach der RAF im Sommer 1993. Duisburg.

Jäger, Siegfried (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster, 4. Auflage.

Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen.

Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen, 3. ergänzte, überarbeitete und neu gestaltete Auflage.

Autorin

Dr. Margarete Jäger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und stellvertretende Leiterin des Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (Diss).

Kontakt

margarete.jaeger@diss-duisburg.de

Eske Wollrad

Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren.

Weißer Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit

„Rassismus verletzt unsere ganze Gesellschaft, und bei genauem Hinsehen sind in jedem rassistischen System alle Menschen auf unterschiedliche Art betroffen. Weiße Menschen verlieren ihre Würde, wenn sie Rassismus ausüben oder geschehen lassen.“

Noah Sow 2008, 272

Seit Jahrhunderten investieren rassistische Gesellschaften unvorstellbar viel Energie in Zurichtungsmaschinerien, die Weiße Menschen davon überzeugen sollen, Rassismus ginge sie nichts an. Sorgfältig entwickelte ‚Trainingsprogramme‘ vermitteln die Vorstellung, Rassismus sei Weißen Menschen wesenhaft fremd und stelle eine unbekannt Welt dar, der sich einzelne Weiße zuwenden (können), etwa weil sie ein Schwarzes Kind adoptiert haben oder HumanistInnen sind. Zuweilen scheint auch antirassistische Bildungsarbeit Bestandteil dieser ‚Programme‘ zu sein, wenn suggeriert wird, Weiße als ‚Nichtbetroffene‘ erhielten ohne fachliche Anleitung der ‚Betroffenen‘ (Menschen of Color) keinen Zugang zum ‚Paralleluniversum Rassismus‘. Oder Weiße werden als TäterInnen definiert, die zu einer rassismuskritischen Haltung nur dann gelangen, wenn sie sich bewusst machen, dass auch sie den Opferstatus reklamieren können – nicht als Weiße, aber „als Jugendliche, Mädchen, Behinderte, etc.“ (Holzkamp 1994, 24). Problematisch ist dieser Ansatz, weil er eine versteinerte Täter-Opfer-Dichotomie entwirft, die keinen Raum für eine komplexe Perspektive lässt, welche Weißsein und rassistische Gewaltausübung auch unter dem Aspekt des *Verlusts für Weiße selbst* zu analysieren in der Lage ist. Das obige Zitat der Schwarzen deutschen Musikerin und Autorin Noah Sow verweist sowohl auf die Allgegenwart rassistischer Gewalt, die eine säuberliche Trennung von ‚Betroffenen‘ und ‚Nichtbetroffenen‘ verbietet, als auch darauf, dass Rassismus den Verlust von Würde für Weiße bedeutet, nicht nur, wenn sie ihn ausüben, sondern ebenso, wenn sie ihn geschehen lassen.

Eigentlich wissen wir das – auch diejenigen von uns, die Weiß sind. Wir wissen, dass es sich bei Rassismus um eine strukturelle Gewaltform handelt, die auf *alle* Subjekte innerhalb einer rassistischen Gesellschaft wirkt, also sowohl auf Menschen of Color als auch auf Weiße. Nur ist dieses Wissen meist verschwunden, als hätte es jemand ausradiert. Es ist wie bei einem Palimpsest, einem mittelalterlichen Schriftstück, dessen ursprünglicher Text getilgt und das dann erneut beschrieben wurde. Der Text, also das Wissen darum, dass rassistische Gewalt-

ausübung durch Weiße für diese auch einen Verlust von Würde bedeutet, ist getilgt oder unerlerlich, doch sind die Spuren der Tilgung noch vorhanden.

Dieser Beitrag fragt deshalb ebenso nach den Spuren getilgten Wissens wie nach seinen Überschreibungen. Er setzt voraus, dass dies aus Weißer Perspektive erfolgen kann, wenn der Referenzrahmen durch die Erkenntnisse Schwarzer Theoriebildung geprägt ist. Den Prozess, in dessen Verlauf Wissen erworben, getilgt und überschrieben wird, nenne ich Subjektivierung. Weiße Subjektivierungen bezeichnen folglich widersprüchliche Prozesse der Aneignung rassistischen Wissens, die nie vollständig und abgeschlossen sind. Die Problematisierung Weißer Subjektivierungen ist notwendig, soll aber weder Schuldgefühle noch Anklage kultivieren, sondern ist vielmehr ein Ausdruck von Professionalität und Intellektualität. Anne Broden und Paul Mecheril schreiben: „Nur eine selbstbezügliche und selbstkritische Professionalität und Intellektualität ist in der Lage, auf migrationsgesellschaftliche Dominanzverhältnisse angemessen zu reagieren“ (Broden/ Mecheril 2007, 22). Weiße Selbstkritik ist selbstbezüglich, aber nicht selbstzentriert; sie reflektiert eigene Denk- und Verhaltensweisen als in Dominanzverhältnisse eingewobene, ohne von diesen vollständig bestimmt zu sein.

Die von Broden und Mecheril eingeforderte selbstbezügliche und selbstkritische Professionalität und Intellektualität stellt insbesondere für Weiße Profis der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit eine Herausforderung dar, denn ihre Effizienz muss sich daran messen lassen, in welchem Maße sie Weißsein im Kontext der Auseinandersetzung mit Weißen Subjektivierungsprozessen reflektiert und problematisiert. Diese Reflektion stellt nicht deshalb eine besondere Herausforderung dar, weil es den Profis an ernsthafter Motivation mangelte, sondern weil spezifisch Weiße ‚typische‘ Denk- und Handlungsmuster existieren, die immer wieder zur Überschreibung von Wissensspuren führen. Solche Weißen Muster beziehen sich nicht auf ein vermeintlich wesenhaft Weißes. Sie fokussieren Denk- und Verhaltensweisen, die rassistische Strukturen Weißen Menschen *antrainieren*.

Dass es so etwas wie das ‚typisch Weiße‘ geben könnte, ist in der bundesdeutschen Weißseinsforschung außerordentlich umstritten. Eine Reihe von Weißen WissenschaftlerInnen, die sich kritisch mit Weißsein in Deutschland auseinandersetzen und sich dekonstruktivistisch orientieren, halten die Frage nach dem ‚typisch Weißen‘ und folglich auch die Frage danach, inwieweit sie selbst dieses Typische reproduzieren, für obsolet. Die Ausblendung der eigenen Weißen Subjektposition ist dabei einerseits dem traditionellen wissenschaftlichen Duktus geschuldet, der eine ‚Objektivität‘ der Wissenschaft suggeriert, andererseits stellt sie einen m. E. ‚typisch‘ Weißen Herrschaftsgestus dar, der es ermöglicht, Weißsein als ein akademisch

spannendes Thema zu behandeln, welches sich, wie jeder andere beliebige Forschungsgegenstand, auf die eine oder andere Weise theoretisch zerlegen lässt.

Ich folge hingegen dem Ansatz von Maisha Eggers, die dafür plädiert, die „Grenze zwischen *theoretischem* Wissen und *Erfahrungswissen*“ (Eggers 2007, 246) zu überwinden. Das bedeutet für mich, nicht nur meine eigene Weiße Subjektposition zu reflektieren, sondern zugleich eigene Erfahrungen als Ressource für Gesellschaftskritik zu nutzen, indem sie mit theoretischem Wissen zusammengeführt werden.

Dafür möchte ich zunächst zentrale, im Folgenden verwendete Begrifflichkeiten klären sowie eine Einordnung der Fragestellung in gegenwärtige Entwicklungen innerhalb der bundesdeutschen kritischen Weißseinsforschung vornehmen.

Zentrale Begrifflichkeiten

Weißer Subjektivierungen

Unter ‚Subjektivierungen‘ verstehe ich jene gesellschaftlichen Prozesse, mittels derer Menschen als TrägerInnen vermeintlich klar umgrenzter Identitäten *hergestellt* werden. Ein solches Verständnis von Subjektivierungen setzt sich von der Vorstellung starrer Identitätskonzepte ab, verweist jedoch gleichzeitig darauf, dass Positionen zwar partiell verschoben werden können, aber grundsätzlich nicht frei wählbar sind. Die Gebundenheit der Wahl hängt mit der Vielzahl sich durchkreuzender Gewaltachsen und mit spezifischen Zeit-Raum-Konstellationen zusammen, die die jeweiligen Subjektivierungen prägen und immer wieder verändern.

Weißer Subjektivierungen gründen in der Herstellung von Weißen als einer Gruppe, die als ‚normal‘ und homogen sowie als sich außerhalb von Rassifizierungsdynamiken befindend repräsentiert wird. Im Verlauf ihrer Konstitution kann dabei auf ein Reservoir an Weißseinsfacetten zurückgegriffen werden, welches die Amerikanistin Sabine Broeck folgendermaßen beschreibt:

„ein innerer Zwang, das Ungeformte formen zu wollen, sich der Umgebung aufzuzwingen; eine Unfähigkeit, Dinge so zu lassen, wie sie sind [...]: Ichbezogenheit; Naivität in Bezug auf Privilegien; eine verzweifelte, immer schon zum Scheitern verurteilte Besessenheit in Bezug auf gesellschaftliche und private Kontrolle; eine bestimmte Art grenzüberschreitender Neugier; die Selbstermächtigung, die Welt durch wertende Beobachtung zu erkennen (zu besitzen) [...]; die Weigerung, Zeugnis über das eigene Schmarotzertum

abzulegen; ein Bestehen auf ethischen Werten, die vielleicht philosophisch zu befürworten sind, aber eines historischen Gedächtnisses entbehren [...]; ein Geburtsrecht auf Korrektheit; [...] die Annahme des westlichen weißen Individuums als Agens der Geschichte im Hegelschen Sinn; die Erkenntnis, das man am Universellen und nicht am Partikularen teilhat; ein Gefühl der persönlichen und historischen Unschuld; das Privileg, geben zu können“ (Broeck 2002, 91f.).

Menschen of Color bezieht sich laut Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar auf jene Individuen und Gruppen, die „die gemeinsame, in vielen Variationen auftretende und *ungleich* erlebte Erfahrung [teilen], aufgrund körperlicher und kultureller Fremdschreibungen der Weißen Dominanzgesellschaft als ‚anders‘ und ‚unzugehörig‘ definiert zu werden“ (Ha, al-Samarai, Mysorekar 2007, 12).

Weißer Menschen bezeichnet alle Menschen, die sich nicht mit Rassismus auseinandersetzen müssen.

Zur *Großschreibung*: Ich verwende die Begriffe „Schwarze Menschen“ und „Weiße Menschen“ nicht im essentialistischen Sinn, sondern als Strategie, um Herrschaftsverhältnisse überhaupt beschreibbar machen zu können. „Schwarz“ in der Großschreibung bezeichnet eine politische Kategorie im Sinne einer „Identität der Unterdrückungserfahrungen, die alle Gruppen von *people of color* einschließt“ (Piesche 1999, 204) und verweist auf das Widerstandspotential, das in der selbst-bewussten Bezeichnung Schwarzer Menschen seinen Ausdruck findet. „Weiß“ bezeichnet ebenfalls eine politische Kategorie, allerdings im Sinne von Machterfahrungen solcher Menschen, die als Weiß konstruiert sind und denen diese Macht meist nicht bewusst ist. Die Großschreibung von „Weiß“ ist mehrfach kritisiert worden, da sie eine Gleichsetzung mit dem politisch widerständigen Begriff „Schwarz“ nahe legt, und um dies zu vermeiden, wird in verschiedenen Publikationen „*weiß*“ kursiv gesetzt. M. E. erfolgt damit eine optische Heraushebung aus dem Text, welche *weiß* als bedeutsamer erscheinen lässt als Schwarz.

Rassifizierung bezeichnet einen Prozess kognitiver Abrichtungen, in dessen Verlauf Zeichen auf Körper übertragen und diese entsprechend gewertet werden. Die Zeichen sind willkürlich: Nähmen wir das Zeichen „Ohr“, wäre eine Aufteilung der Menschheit in die ‚Rassen‘ der Großohrigen und Kleinohrigen denkbar, verbunden mit einer Wertung, die beispielsweise den Kleinohrigen die höhere Intelligenz zuspricht. In den uns bekannten Rassifizierungsdynamiken ist das Zeichen „Hautfarbe“ prominent. Dies erfordert bezüglich der Farbbegriffe

„schwarz“ und „weiß“, von den Farben im Tuschkasten zu abstrahieren, sie auf menschliche Haut zu übertragen und mit einer Werteskala zu unterlegen. Das unsichtbarste und folglich historisch wirkmächtigste Zeichen in der Geschichte der Rassifizierung ist das Blut.

Gesellschaftstheoretischer Referenzrahmen

Den diesem Beitrag zugrunde liegenden Referenzrahmen bildet postkoloniale Kritik. Sie setzt beim „Fehlen einer kontinuierlichen und vor allem kritischen Aufarbeitung der deutschen Kolonialherrschaft“ (Lauré al-Samarai 2004, 199) an und legt offen, in welchem Maß der deutsche Kolonialismus dazu beitrug, ‚Rasse‘ als grundlegendes Ordnungsprinzip gesellschaftlicher Beziehungen zu etablieren. Postkolonialismus als herrschaftskritischer Diskurs setzt somit voraus, dass Echos kolonialrassistischer Gewalt gegenwärtig und wahrnehmbar sind, also Alltag, Denken, Politik und Kultur zutiefst prägen. Ferner gilt, dass „der postkoloniale Diskurs ein politisches Projekt ist, der nicht ohne die selbstreflexive Auseinandersetzung mit den multiplen Facetten gegenwärtiger Machtdimensionen gedacht werden kann“ (Ha 2004, 69).

Postkoloniale Kritik demontiert die Mythen klarer Grenzen zwischen ‚wir‘ und ‚den anderen‘, zwischen ‚eigen‘ und ‚fremd‘, zwischen ‚hier (oben)‘ und ‚dort (unten)‘. Gegen die Phantasie reinlicher Trennungen betont Postkolonialismus Vielheiten und Vermischungen und arbeitet – anders als hegemoniale Diskurse, die sich anmaßen, allumfassend „die Welt zu erzählen“ (Morrison 1995, 94) – mit Bruchstücken und Montagen, deren offene Facetten sich im stetigen Wandel befinden. Postkoloniale Theorie- und Kulturproduktionen lassen sich als Landkarten lesen, „in denen Geschichten und Geografien längst ineinander fallen: Hier mündet der Rhein in den Golf von Genua und die Elbe in den Bosporus; hier werden die ostfriesischen Inseln vom Pazifik umspült; hier kann man vom Erzgebirge aus über das Mekong-Delta blicken; hier ist der Atlantik nicht breiter als die Spree. Die Gesichter der Menschen am Ufer sind klar zu erkennen, ihre Stimmen deutlich zu hören“ (Ha/al-Samarai/ Mysorekar 2007, 21).

Weißer Subjektivierungen im Kontext der Entwicklung kritischer Weißseinsforschung in Deutschland

„Schwarze Menschen haben aus Überlebensnotwendigkeit schon vor ein paar hundert Jahren überall auf der Welt kritische Weißseinsforschung betrieben, indem sie die Verhaltensweisen und sozialen Realitäten weißer Menschen benannten und analysierten“ (Sow 2008, 274). Dies gilt auch für die kritische Weißseinsforschung in Deutschland: Sie lässt sich explizit zurückverfolgen auf die Erste Schwarze Bewegung in Deutschland in den 1920er Jahren, setzt sich

Mitte der 1980er Jahre mit dem Erscheinen der Anthologie „Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte“ (Oguntoye/Opitz/Schultz) fort und brachte 2005 die Anthologie mit dem Titel „Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland“ (Eggers/Kilomba/Piesche/Arndt) hervor, welche eine Vielfalt von Zugängen dokumentiert, die sich unter anderem in unterschiedlicher Weise mit der Normativität von Weißsein auseinandersetzen. Dabei sind „Prozesse der Dekonstruktion *weißer* Normalitäten [...] integrierte und essentielle Bestandteile der vielschichtigen Schwarzen Befreiungs- und Widerstandskämpfe in *weißen* hegemonialen Machtzusammenhängen“ (Piesche 2005, 14). Die 2007 erschienene Anthologie „re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland“ eröffnet den „Raum für das Neu-Entwerfen und Artikulieren eigenständiger Geschichten und Diskurse“ (Ha/al-Samarai/Mysorekar 2007, 12) von People of Color in Deutschland.

In jüngerer Zeit entstanden auch Ansätze von Weißen Deutschen, die sich der Weißseinsforschung im akademischen Bereich widmen und oft durch US-amerikanische Studien der Critical Whiteness Studies inspiriert wurden. Sie vertreten eine zum Teil radikal dekonstruktivistische Position, indem sie etwa betonen, dass es sich bei ‚Rasse‘, ‚Weißsein‘, ‚Schwarzsein‘ etc. um Konstruktionen handelt, die es als solche zu entlarven gilt. Dabei tritt der Aspekt der Realität, d.h. den *realen Folgen* der Konstrukte (beispielsweise die Privilegien, über die Weiße verfügen) in den Hintergrund und damit die Bedeutung rassifizierter Subjektpositionen. Vereinfacht gesagt: Wenn Weißsein nichts anderes als ein Konstrukt ist, dann gibt kein ‚Weißsein‘, keine ‚Weißen‘ und folglich auch keine ‚Weißen Privilegien‘. Dekonstruktivistische Ansätze dieser Art sind problematisch, weil sie die Macht realer Gewaltverhältnisse trivialisieren und die tatsächlichen Auswirkungen von Konstruktionsprozessen auf diese Weise aus dem Blick geraten. Die einseitige Betonung des fiktionalen Charakters von Weißsein läuft außerdem Gefahr, Weißsein zu entpolitisieren und ist verbunden mit einer Abwehr von „praxis- und handlungsorientierten lokalen Schwarzen Kritiken und einer dahingehenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Weißsein“ (Piesche 2005, 15). Somit positionieren sich diese WeißseinsforscherInnen weder selbst- noch herrschaftskritisch (so z.B. Tißberger et al. 2006). Wenn Weißseinsforschung dem Motto folgt „Wir brauchen keine Schwarzen, um uns über Weißsein auseinander zu setzen“, repräsentiert sie lediglich eine Rezentrierung Weißer Normativität. Zwar stellt sie „die Diskursivität von Weißsein in den Fokus der Auseinandersetzung, verschleiert jedoch die privilegierte Position des *weißen* sprechenden Subjektes“ (Piesche 2005, 17).

Eine kritische Weißseinforschung, die ihrem Namen gerecht werden will, richtet den Blick gleichermaßen auf Weißsein als Konstrukt *und* als Realität, als Fiktion *und* als Tatsache, denn nur auf diese Weise werden beide Aspekte in ihrem Spannungsverhältnis zueinander analysierbar. Kritische Weißseinforschung ist an die Traditionen einer Schwarzen Wissensproduktion gebunden, die Erkenntnis- und Gesellschaftskritik als unauflöslich zusammengehörig definiert und eine (selbst)reflexive Auseinandersetzung fordert, welche sich sowohl auf Weiße als auch auf Menschen of Color bezieht und mit selbstzentrierter Nabelschau nichts zu tun hat. Ihre Herausforderung besteht darin, Vergesellschaftungsprozesse innerhalb struktureller Machtdimensionen in ihrem ganzen Ausmaß zu erfassen und gleichzeitig unterschiedliche und widersprüchliche Formen von Aneignungen und Verarbeitungen dieser Dimensionen präzise zu analysieren. Zu eben jenem Feld der Aneignungen und Verarbeitungen gehört die Frage nach Weißen Subjektivierungen.

„Welche Vorurteile über Weiße sind Ihnen bekannt?“

Vor einiger Zeit hielt die afrikanisch amerikanische Aktivistin Elena Featherstone einen Vortrag in Berlin und fragte die Weißen Anwesenden: „Welche Vorurteile über Schwarze sind Ihnen bekannt?“ Es kam eine ganze Reihe von Antworten darauf, wobei es den Weißen, die antworteten, offenkundig nicht schwer fiel, die Vielzahl rassistischer Stereotype zu wiederholen. Dann fragte Featherstone die Anwesenden of Color: „Welche Vorurteile über Weiße sind Ihnen bekannt?“ Zunächst trat eine große Stille ein, erst nach und nach erfolgten Antworten wie: „Weiße sind steif“, „Weiße haben keinen Humor“, „Weiße sind naiv“, „Weiße riechen seltsam“, „Weißen kann man nicht trauen“ usw.

Ich kann mich noch genau an meine Reaktion erinnern: Ich war verblüfft – und wütend. Verblüfft war ich, weil die Äußerungen der anwesenden Menschen of Color unzweideutig feststellten: *Es gibt Weiße.*

Dies ist insofern bemerkenswert, als sich die meisten Weißen nicht als Weiß sehen. Sie verhalten sich wie kleine Kinder, die sich die Augen zuhalten und meinen, weil sie für sich selbst unsichtbar sind, sähen andere sie auch nicht. Weiße sehen sich in der Regel nicht als Weiß und nehmen automatisch an, alle anderen sähen das ebenso. Dies galt auch für mich. Ich wuchs in Norddeutschland auf, in der bürgerlichen Mittelschicht, in einem links orientierten Elternhaus. Ich engagierte mich früh politisch, links, feministisch, lesbisch und gegen Rassismus zu sein, gehörte gewissermaßen zum guten Ton. Rassismus war für mich etwas, das immer da stattfand, wo ich nicht war, und das Leuten widerfuhr, die ich nicht kannte. Rassisten, das waren für mich Skinheads, Neofaschisten, die Schwarze verprügelten und Flücht-

lingsheime anzündeten, und mit denen hatte ich wahrhaftig nichts gemein. Damit definierte ich Rassismus ausschließlich als intentional und physisch verletzend – eine klassische Weiße Distanzierungsstrategie; eine Taktik, um meine eigene privilegierte Position diskursiv zu neutralisieren.

Verblüfft war ich auch, weil die Äußerungen der Menschen of Color beim Vortrag voraussetzten: *Es gibt Weiße als Kollektiv*.

In rassistischen Gesellschaften gelten Menschen of Color *immer* als Repräsentantinnen und Repräsentanten ihrer Gruppe, Weiße hingegen nie. Ich werde nie gefragt: „Und was sagen Sie als Weiße dazu?“ Oder: „Na, als Weiße sind Sie natürlich Expertin auf diesem Gebiet!“ Oder „Diese Karriere ist doch eher untypisch für Leute wie Sie, oder?“ Oder „Das ist bestimmt nicht leicht für Sie, in Deutschland zu leben – so fern der Heimat!“ Selbstverständlich gibt es Weiße als Kollektiv, nur werden sie nicht so benannt. Stattdessen existieren Codes, die alle verstehen: Ist von „Deutschen“ die Rede, sind Weiße Deutsche gemeint, denn im „Deutschen“ ist das Weiße vermeintlich naturgemäß enthalten.

Mein zweites Gefühl nach diesen Äußerungen der Menschen of Color war Wut. Keine Weiße Antirassistin ist wütend auf Schwarze Menschen, wenn diese sich über Weiße äußern. Offiziell war ich also nicht wütend – inoffiziell doch. Ich denke, es ist wichtig, den Gründen für dieses Gefühl nachzugehen, denn sie sind Bestandteil eines kollektiven Zurichtungsprozesses: des *becoming white*, des Weißwerdens.

Als Weißer Mensch in einer rassistischen Gesellschaft sozialisiert zu werden bedeutet unter anderem, ganz selbstverständlich den Status als einmaliges und unverwechselbares Subjekt zu beanspruchen. Das Konzept des Subjekts als ein vernunftbegabtes und autonom urteils- und handlungsfähiges Individuum geht zurück auf die Aufklärung, die das ‚Subjekt‘ als Weiß und männlich entwarf und diesem ‚typisierte Objekte‘, die rassistisch Geanderten⁶, die sog. Nicht-Weißen, gegenüber stellte, welche der Vater des deutschen Rassedenkens, Immanuel Kant, ebenso ausführlich wie gewaltvoll klassifizierte (Wollrad 1999, 261-266). Somit ist nicht nur der Anspruch, als Individuum gesehen und behandelt zu werden, historisch unmittelbar mit Weißsein (und Mannsein) verknüpft, sondern ebenso das vermeintliche Naturrecht, „Andere“ zu objektivieren, als Kollektiv zu markieren und abzuwerten.

Die Geanderten haben die stummen Objekte zu sein bzw. die Opferrolle einzunehmen. Ich denke, meine Wut rührte auch daher, dass meine Erwartungshaltung, Menschen of Color

⁶ Der Begriff der „Geanderten“ rekuriert auf Prozesse des „Anderns“, die Toni Morrison als „dismissive ‚othering‘ of people“ (Morrison 1993) bezeichnet – leider in der deutschen rororo-Übersetzung mit „abfälliges Ausgrenzen von Menschen“ (Morrison 1995, 13) widergegeben. Jedoch geht es beim „othering“ nicht um Ausgrenzung, sondern um die gewaltvolle *Herstellung* bestimmter Menschen als „Andere“. Der Begriff der „Geanderten“ soll dies deutlich machen.

würden, wenn sie sich äußern, dies als Opfer tun, buchstäblich *ent-täuscht* wurde. Ich erwartete von ihnen möglichst grauenhafte Berichte über rassistische Gewalt, um dann empört meine Abscheu vor Derartigem zu äußern, eine Haltung, die Maisha Eggers mit dem Satz zusammenfasst: „Schwarze müssen immer erst über den Boden bluten.“⁷ Und eben diesem haben sich die Menschen of Color während des Vortrags von Featherstone verweigert, indem sie die Definitionsmacht ergriffen, die angeblich ‚Neutralen‘ rassistisch markierten und kollektiv bewerteten. Damit zerstörten sie die Weiße Illusion, es gäbe keinen Blick zurück, es gäbe keine Schwarze Ethnologie, deren Untersuchungsobjekt Weiße Menschen sind.

Ent-Täuschungen

Vor einiger Zeit führte ich zusammen mit einer Weißen Kollegin einen Workshop zum Thema „Weißsein und Geschlecht“ durch, an dem auch Schwarze Studierende teilnahmen. Während dieser Veranstaltung stellte ich eine rassistische Frage. Ich war entsetzt und fassungslos: Wie konnte so etwas geschehen nach so vielen Jahren antirassistischer Arbeit?⁸ Nach zahlreichen Auseinandersetzungen und Gesprächen, vor allem mit meiner „Bezugsgruppe“, wurde mir klar, dass ich im Laufe der Jahre ein typisch Weißes Selbstverständnis entwickelt hatte, das auf drei Illusionen basiert. Erstens: Ich kann Rassismus verlernen. Zweitens: Ich kann das allein. Drittens: Ich bin die bessere Weiße, deshalb kann ich ignoranten Weißen etwas beibringen.

Ich kann Rassismus verlernen.

Als ich begann, mich mit meinem Weißsein auseinander zu setzen und mir klar wurde, wie tief meine Denk- und Verhaltensweisen rassistisch geprägt sind, beschloss ich, unverzüglich etwas dagegen zu unternehmen. Ich dachte, wenn ich mich selbstkritisch mit Rassismus auseinander setze, wenn ich von Schwarzen Frauen lerne und alle Bücher lese, die es dazu gibt, dann bin ich eines Tages – ich dachte, so etwa in zwanzig Jahren – keine Rassistin mehr. Als ich das einer Schwarzen Freundin erzählte, sagte sie nur: „Zwanzig Jahre? Du bist aber optimistisch!“

Der Begriff des „Verlernens“ wird auch in antirassistischer Bildungsarbeit verwendet und ist problematisch, wenn er so verstanden wird, als münde das Verlernen früher oder später in einen rassistisfreien Zustand. Es dauerte eine Weile, bis ich begriff, dass meine Vorstellung, ich könne meinen Rassismus zügig loswerden, typisch ist für Weiße, die beginnen, sich mit dieser Gewaltstruktur auseinander zu setzen.

⁷ Vortrag in Meißen am 17.09.2003.

⁸ Ich habe an anderer Stelle meine rassistische Äußerung, den Kontext sowie die Folgen für die Bündnisarbeit mit Schwarzen Aktivistinnen ausführlich dargestellt (vgl. Wollrad 2005, 175-188).

Die afrikanisch amerikanische Schriftstellerin Toi Dericotte macht darauf aufmerksam, dass Schwarze Menschen seit Generationen und ihr Leben lang mit den Wunden des Rassismus leben müssen, während „Weiße Menschen, wenn ein tiefer Schmerz in Bezug auf Rassismus enthüllt wird, oft wollen, dass er unverzüglich behandelt und geheilt wird und sie von ihm erlöst sind“ (Dericotte 1997, 189; Übersetzung E.W.). So ging es mir auch: Ich wollte erlöst sein. Auf dem Weg zur ‚Erlösung‘ habe ich etwas inszeniert (und inszeniere es noch), das ich ‚Einzelkämpferinnentum‘ nenne.

Ich kann das allein.

Mein Selbstbild war (und ist) das der Weißen Antirassistin als vereinzelte Erscheinung mit Seltenheitswert. Es gibt ein Bändchen von Amoja Three Rivers mit dem Titel „Kulturelle Etikette. Ein Ratgeber für die wohlmeinende Antirassistin“ (1994). Die Eine! Der Singular verstärkt den Eindruck, dass Antirassismuarbeit Weißer Menschen eine persönliche Angelegenheit sei, die der/die Einzelne allein bewältigen muss. Die Weiße Soziologin Ruth Frankenberg stellte in einer Analyse von Interviews mit Weißen Antirassistinnen fest, dass jede „ihr Streben nach Rassismusbewusstsein eher als eine private Reise, denn als eine kollektive oder soziale beschrieb. Die Folge davon war, dass das Thema der Komplizinnenschaft Weißer Frauen mit Rassismus drohte, eine eher existentielle denn politische Frage zu werden.“ (Frankenberg 1993, 168f.; Übersetzung E.W.) Die Weißen Aktivistinnen beschrieben ihr Engagement als eine beschwerliche Reise, geprägt von Einsamkeit und dem kontinuierlichen Scheitern an der Übermacht des institutionellen Rassismus (vgl. Thomson 1996, 101).

Die Vorstellung, dass Menschen of Color Kollektive brauchen, während Weiße allein arbeiten, hat etwas mit der bereits angesprochenen ‚Betroffenheit‘ zu tun. Wenn Weiße mit der Gemeinsam-Betroffenheits-Rhetorik beginnen („ich als Frau/Lesbe/Behinderter bin ja auch..“), weisen (nicht nur) Weiße Antirassistinnen nachdrücklich darauf hin, dass in Bezug auf Rassismus Weiße grundsätzlich nicht das empfinden können, was Menschen of Color empfinden, und dass die respektlose Ich-Auch-Beteuerung häufig den Schmerz betäuben soll, den diese Kluft hervorbringt. Die Problematisierung einer vermeintlichen Co-Betroffenheit Weißer kann – so unumgänglich sie ist – Weiße Antirassistinnen aber auch in eine Position der diskursiven Unverletzlichkeit manövrieren: Weil sie nicht betroffen sind, sind sie nicht zu treffen. Die Markierung der Nichtbetroffenheit legt sich um sie wie ein Schutzmantel, an dem alle rassistischen Äußerungen und Verhaltensweisen abprallen. Folglich kann eine Weiße problemlos allein losmarschieren, weil das rassistische Umfeld ihr nichts anhaben kann. Obwohl es mir nicht bewusst war, habe ich diese Meinung lange vertreten – um den Preis der Trivialisierung der eigenen Verletzungen.

Eine Begebenheit: In Oslo fand eine Konferenz statt, zu der ich als Referentin eingeladen war. Hinter dem Konferenztitel „Crossroads“ stand ein Konzept, das auf dem intersektionalen Ansatz der afrikanisch amerikanischen Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Williams Crenshaw beruht. Dieser definiert verschiedene Gewaltachsen wie Rassismus, Sexismus und Klassenherrschaft als sich kreuzende und ermöglicht somit eine vieldimensionale gesellschaftskritische Perspektive. Allerdings war mir schon im Vorfeld unbehaglich zumute, weil sich herausstellte, dass zum Themenfeld „Whiteness“, zu dem ich eingeladen war, ausschließlich Weiße Frauen sprechen sollten, deren Referate meist nicht auf Herrschaftskritik zielten, sondern teilweise hegemonialen Viktimisierungsdiskursen Vorschub leisteten, da sie beispielsweise von Weißen Frauen handelten, die in vorwiegend von Menschen of Color bewohnten Stadtvierteln leben und als diskriminierte Opfer Schwarzer Dominanz präsentiert wurden. Der Weiße Moderator der Whiteness-Einheit war mir nicht bekannt; er sei der renommierteste Sozialanthropologe des Landes und forsche zur kulturellen Komplexität Norwegens, wisperte mir eine Studentin bei Beginn der Veranstaltung ehrfürchtig zu. Nach meinem Vortrag gab der Anthropologieprofessor einen Stehgreif-Kommentar ab unter Verwendung einer Vielzahl rassistischer Wörter und kolonialrassistischer Bezeichnungen, unter anderem für die afrikanischen Nationen der San und der Khoi-Khoi. Diese Worte trafen mich wie ein Schlag, und mir stiegen die Tränen in die Augen. Nachdem er geendet hatte, wendete ich mich an das Publikum und sprach davon, wie sehr Worte verletzen können, dass es keinen Rassismus gibt ohne Sprache, und wie sehr mir daran läge, sorgfältig zu überprüfen, welche Worte wir wählen. Die ZuhörerInnen (überwiegend Weiß und weiblich) schienen verlegen bis peinlich berührt. Dann wandte ich mich an den Moderator und sagte ihm, dass mich seine Wortwahl sehr verletzt hätte. Er wechselte daraufhin das Thema, bemerkte jedoch kurz, dass es ihm Leid täte, wenn mich seine Worte verletzt hätten – „als Frau“.

Weitaus bedeutsamer als die Begebenheit selbst war mein Fazit nach der Konferenz: Sollte ich je wieder in Skandinavien im Sommer einen Vortrag halten, nehme ich eine Augenmaske mit, sodass ich trotz mitternächtlichen Lichts morgens ausgeschlafen bin und nicht wieder die Fassung verliere. Somit schien ich nur den Kontrollverlust zu bedauern, unbeantwortet hingegen blieb die Frage nach dem Umgang mit meinen Verletzungen. Nach der Rückkehr nach Deutschland äußerte ich mich über das Verhalten des Professors empört und verärgert. Heute denke ich allerdings, dass uns etwas ganz Entscheidendes verbindet – nämlich der Glaube an einen zentralen Mythos des *white club*: Weiße werden durch Rassismus nicht verletzt. Da sich ergo keine Weiße Person durch Rassismus verletzt fühlen *kann*, deutete der Professor meine Reaktion um, indem er das Paradigma von ‚Rasse‘ auf Gender verschob – von der Weißen zur

Heulsuse. Ich wiederum verschob meine Befindlichkeit von antirassistisch illegitimem Verletztsein zur antirassistisch legitimen Empörung.

Als illegitim gilt also bereits die Thematisierung der *Möglichkeit*, dass Rassismus auch Weiße verletzt. Zum einen besteht die berechtigte Befürchtung einer unbotmäßigen Grenzüberschreitung, wenn der Eindruck entsteht, eine Weiße Person reklamiere für sich dieselben Gefühle wie Menschen of Color, verleugne ihr Weißsein und positioniere sich als „Schwarze ehrenhalber“ (Mayer 1997, 125). Zum anderen gibt es politische Gründe, Weiße Verletzlichkeit zu dethematisieren, denn sie *ist* bereits Bestandteil hegemonial-rassistischer Diskurse, die Weiße als Opfer von Schwarzen konstruieren. Während sich diese Rhetorik in den USA auf Weiße bezieht, die vermeintlich keine Jobs mehr bekommen, weil Afrikanische AmerikanerInnen, Latinos/as und Asiatische AmerikanerInnen bei Einstellungen ‚bevorzugt‘ würden, ist in Deutschland zunehmend von einem anti-Weißen ‚Rassismus‘ die Rede. So schrieb der FAZ-Journalist Frank Schirmacher vom ‚Rassismus‘, den junge muslimische Männer, vor allem solche türkischer und libanesischer Herkunft, gegen die ‚Mehrheit‘ (er meint Weiße Deutsche) ausübten: „Uns war historisch unbekannt, dass eine Mehrheit zum rassistischen Hassobjekt einer Minderheit werden kann“ (FAZ, 15.1.08). Die Einstellung dieser ‚Minderheit‘ rückt er dann in die Nähe nationalsozialistischer Ideologie: „Zur Klarheit, die vom Staat gefordert ist, gehört auch, dass man ausspricht, dass die Mischung aus Jugendkriminalität und muslimischem Fundamentalismus potentiell das ist, was heute den tödlichen Ideologien des zwanzigsten Jahrhunderts am nächsten kommt.“ (ebd.) Vor dem Hintergrund eines Szenarios, das Jugendliche mit Migrationshintergrund als die ‚wahren‘ Menschheitsverbrecher entwirft, die ‚wehrlose‘ Weiße verprügeln, muss jede antirassistische Rede von Weißer Verletzlichkeit kontraproduktiv anmuten.

(Nicht nur) in antirassistischen (feministischen) Kontexten fällt der Umgang mit Widersprüchlichkeiten schwer. Meist wird Weißsein ausschließlich mit Macht, Privilegien und dem Zufügen von Verletzungen verbunden und folglich Weiße Unverletzlichkeit unausgesprochen als Tatsache angenommen. In diesem Zusammenhang machte die Weiße jüdische Aktivistin Joanie Mayer eine Beobachtung, die mit einer solchen Annahme Weißer Unverletzlichkeit korrespondiert. In ihrer Studie interviewte sie Weiße antirassistische Aktivistinnen und stellte unter den Befragten die Tendenz fest, die Häufigkeit ihres rassistischen Fehlverhaltens zu übertreiben. Dies – so Mayer – nahm oft die Form humorvoller Selbstverurteilung an, tatsächlich war es jedoch für viele der Befragten schwierig, sich an konkrete Beispiele zu erinnern (vgl. Mayer 1997, 65). Des Weiteren beobachtete Mayer in ihrer Studie unter Weißen Aktivistinnen die Tendenz, eigene Erfahrungen des Unterdrücktwerdens im Zusammenhang mit

antirassistischer Arbeit als nachrangig zu behandeln (vgl. Mayer 1997, 70) – beispielsweise in den Äußerungen Weißer Lesben, Rassismus sei grundlegender als Heterosexismus. M. E. weisen diese Tendenzen auf das Bedürfnis nach *ein*-deutiger Selbstpositionierung als Weiße Täterin hin, da die Häufigkeit des eigenen rassistischen Verhaltens sogar übertrieben und eine Hierarchie der Gewaltachsen konstruiert wird, an deren Spitze Rassismus steht. Ein Zugang, der Komplexitäten und Widersprüche sichtbar macht, scheint hingegen die Integrität der anti-rassistischen feministischen Positionierung zu gefährden.

Das Phänomen des antirassistischen Einzelkämpfertums in Verbindung mit der Vorstellung Weißer Unverletzlichkeit und Nichtbetroffenheit ist insofern rassistisunterstützend, als es Weiße Kollektive daran hindert, alternative Räume zu kreieren, innerhalb derer Widersprüche verhandelt, Tabus angesprochen und alle Ressourcen (auch Verletzungen durch Rassismus) nutzbar gemacht werden können, um gemeinsam gegen rassistische Gewalt vorzugehen. Hinzu kommt, dass insbesondere jene Weißen Einzelkämpferinnen, die schon jahrelang antirassistisch arbeiten, oft insgeheim die Vorstellungen hegen, ihr Rassismus sei über die Jahre kontinuierlich weniger geworden, sodass sie nunmehr zu den ‚besseren Weißen‘ zählen.

Ich bin die bessere Weiße, deshalb kann ich ignoranten Weißen etwas beibringen.

Dieser Illusion vom Besserein liegt die Vorstellung einer linearen Entwicklung von ‚schlechter zu besser‘ zugrunde, welche die Verheißung der Moderne von kontinuierlichem Fortschritt widerspiegelt. Die Vorstellung vom Besserein dient als Berechtigung dafür, die Rolle als Leiterin in bildungspolitischen Prozessen einzunehmen. Von Weißen Teilnehmenden antirassistischer Bildungsveranstaltungen wird diese Rolle gleichermaßen gewünscht wie verabscheut. Die Abscheu äußert sich in Bemerkungen wie „Die hält sich wohl für was Besseres“. Dennoch ist der Wunsch nach einem sogenannten Profi bei Weißen durchaus vorhanden: „Die kennt die Rezepte, die mir Sicherheit geben. Sie hat die Listen mit den No-No-Wörtern und Handlungsanweisungen“.

Die Rolle des antirassistischen Weißen Profis beinhaltet also nicht nur die Imagination eines ‚Bessereins‘ im Sinne von mehr Wissen und mehr Erfahrung, sondern vor allem im Sinne einer höheren moralischen Qualität. Wenn es stimmt, dass Weiße von Rassismus profitieren, dann sägen Weiße AntirassistInnen gewissermaßen an dem Ast, auf dem sie sitzen. Das bedeutet, in dieser Denkfigur erfolgt das Engagement Weißer gegen Rassismus nicht aus Eigennutz, sondern wurzelt in moralischen Werten. Somit wären Weiße Antirassistinnen Menschen of Color überlegen, denn letztere engagieren sich vornehmlich aus Eigennutz gegen Rassismus, Weiße hingegen rein aus uneigennütigen ethischen Motiven. Diese Illusion der ‚besseren Weißen‘ setzt das noble Motiv des Eintretens für Gerechtigkeit als selbstverständlich vor-

aus, dabei ist dieses oft – wenn auch unausgesprochen – nicht das vorrangige (oder sogar überhaupt nicht vorhanden). Motive von Weißen können sein:

„Politisches Eigeninteresse: Wenn es möglich ist, Schwarze umzubringen, werden auch die Repressionen gegen Linke, Lesben ... zunehmen. [...] Pragmatische Erwägungen: Ich kann im interkulturellen Bereich einen interessanten Tätigkeitsbereich finden. Professionelle Erfahrungen: Ich werde meinen KlientInnen einfach nicht gerecht, wenn ich mich nicht mit Rassismus auseinandergesetzt habe“ (Weiß 1998, 277f.).

Neulich sagten Weiße antirassistische AktivistInnen aus dem autonomen Spektrum auf meine Frage, aus welchem Grund sie diese Arbeit tun: „Irgendjemand muss es ja machen.“ Es scheint, als sei antirassistische Arbeit in bestimmten politischen Zusammenhängen eine Pflicht oder Bürde, unauflöslich verbunden mit gesundheitsgefährdender Knochenarbeit, konfliktbeladenen stundenlangen Plenumsdiskussionen, Mühen und Plagen aller Art, aber niemals freudvoll. Wie lange trägt eine solche Motivation? Und bedeutet dies nicht, dass sich die pflichtbewussten AktivistInnen – gäbe es andere, die die Arbeit übernähmen – erleichtert an anderen Dingen zuwenden würden?

Die Frage der Motivation hat viel mit der Qualität unserer Arbeit zu tun. Im Hinblick auf Weiße AntirassistInnen möchte ich behaupten, dass wir viel zu wenig darüber sprechen, warum wir diese Arbeit machen. Ich behaupte weiter, dass dieses Weiße Schweigen zu unseren Beweggründen, aber auch zu unserer Wut, unserer Verletztheit oder anderen missliebigen Gefühlen uns daran hindert, tragfähige Bündnisse mit Menschen of Color und auch untereinander aufzubauen. Wir brauchen diese Bündnisse, wenn wir nachhaltige gesellschaftliche Veränderungen bewirken wollen, und wir brauchen sie auch, um zu erkennen, wie Prozesse Weißer Subjektivierung verlaufen und was ‚typisch Weiß‘ ist.

Erkenntnisse sind wichtig, aber es ist etwas ganz anderes, die Erkenntnisse umzusetzen. Ich kritisiere das Phänomen der „Einzelkämpferin“, dennoch führe ich antirassistische Fortbildungen allein durch. Ich weiß um die Illusion der „besseren Weißen“ und bin doch immer wieder bereit, diese Rolle zu spielen. Hinzu kommt, dass sich das Schweigen unter jenen von uns, die im Bereich antirassistischer Bildungsarbeit und interkultureller Pädagogik arbeiten, offenbar besonders schwer brechen lässt, weil es uns an Vertrauen fehlt. Dies betrifft auch das Vertrauen untereinander, aber in erster Linie das fehlende Vertrauen in uns selbst. Als Profis sind wir dazu ausgebildet, bei Weißen Zweifel an ihrer Wahrnehmung und Einschätzung von

‚Wahrheit‘ hervorzurufen. Die Hermeneutik des Verdachts soll Misstrauen gegenüber Vertrautem und vermeintlich ‚Normalen‘ wecken und dazu ermutigen, sich mit komplexen Realitäten zu konfrontieren. Aber was sind diese Realitäten? Der epistemologischen Schlüpfrigkeit, die die Frage, ob Weiße als Mitglieder des Systems Weißer Vorherrschaft „das Dominanzverhältnis, gegen das sie sich engagieren, überhaupt klar erkennen können“ (Weiß 1999, 34), zum Ausdruck bringt, entkommt keine Weiße Person, die sich antirassistisch engagiert. Da Weiße Profis im Bereich antirassistischer Bildungsarbeit und interkultureller Pädagogik als Vorbilder fungieren, die in überzeugender Weise zu gesellschaftskritischer Reflexion und Selbstkritik ermuntern sollen, müssen sie sich dieser Schlüpfrigkeit in besonderer Weise bewusst sein, sowohl hinsichtlich des theoretischen Wissens als auch des Erfahrungswissens.

Paradoxerweise führt die epistemologische Schlüpfrigkeit dazu, dass sich viele Weiße Profis entgegen ihrer widerständigen Absichten am Überschreiben jenen Wissens von der Betroffenheit Weißer beteiligen. Die Legitimitätsfrage führt zu einer verschärften Selbstkontrolle bezüglich dessen, was antirassistisch korrekt ist und was nicht. Zum antirassistisch Illegitimen gehören auch Gefühle des Verletztwerdens durch Rassismus, die als Schwächung der eigenen Positionierung wahrgenommen und folglich ignoriert werden, obwohl sie einen Weg zu jenen getilgten Spuren legen, die Zeugnis von der Würde ablegen, die Weiße durch Rassismus verloren haben.

Zur antirassistischen Professionalität gehört demnach nicht nur anzuerkennen, dass „niemand, ob Schwarz oder Weiß, den Schmerz spüren möchte, den Rassismus verursacht“ (Dericotte 1997, 18; Übersetzung E.W.), sondern ebenso, unsere Überschreibungen des Schmerzes als Bestandteil kollektiver gewaltvoller Zurichtungen zu begreifen. Wenn es gelingt, diese Dimension zur Sprache zu bringen, wird deutlich, dass Rassismus niemanden ungeschoren davon kommen lässt.

Eine rassistische Welt ist für niemanden die beste aller Welten – auch nicht für Weiße.

* * *

Ich danke Patricia Saad, Nicola Lauré al-Samarai und Jutta Jacob für ihre kritischen Kommentare.

Literaturverzeichnis

Broeck, Sabine (2002): Wird der weiße Feminismus seine „Default“-Position aufgeben? Gender Studies und Weißheit. In: Insa Härtel & Sigrid Schade (Hrsg.) Körper und Repräsentation. Opladen, S. 89-97.

Broden, Anne & Paul Mecheril (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 7-28.

Dericotte, Toi (1997): The Black Notebooks. An Interior Journey. New York/London.

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

Eggers, Maureen Maisha (2007): Kritische Überschreitungen: Die Kollektivierung von (interdependentem) Eigen-Sinn als identitätspolitische Herausforderung. In: Kien Nghi Ha & Nicola Lauré al-Samarai & Sheila Mysorekar (Hrsg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster, S. 243-257.

Frankenberg, Ruth (1993): White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness. Minneapolis.

Ha, Kien Nghi (2004): Ethnizität und Migration reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. Berlin.

Ha, Kien Nghi & Nicola Lauré al-Samarai & Sheila Mysorekar (2007): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.) re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster, S. 9-21.

Holzcamp, Klaus (1994): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen“? – Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In: Siegfried Jäger (Hrsg.): Aus der Werkstatt: Anti-rassistische Praxen. Konzepte – Erfahrungen – Forschung. Duisburg.

Lauré al-Samarai, Nicola (2004): Unwegsamen Erinnerungen: Auto/biographische Zeugnisse von Schwarzen Deutschen aus der BRD und der DDR. In: Marianne Bechhaus-Gerst & Reinhardt Klein-Arendt (Hrsg.): AfrikanerInnen in Deutschland und Schwarze Deutsche – Geschichte und Gegenwart. Münster, S. 197-210

Mayer, Joanie (1997): The Missing Peace: Anti-Racist White Women in Conflict and Collaboration. Unveröffentl. MA-Thesis, Santa Cruz, CA, USA.

Morrison, Toni (1993): Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination. New York; dt. (1995). Im Dunkeln spielen. Weiße Kultur und literarische Imagination. Reinbek.

Oguntoye, Katharina & May Opitz & Dagmar Schultz (Hrsg.) (1986): Farbe bekennen. Afrodeutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin.

Piesche, Peggy (1999): Identität und Wahrnehmung in literarischen Texten Schwarzer deutscher Autorinnen der 90er Jahre. In: Cathy S. Gelbin & Kader Konuk & Peggy Piesche (Hrsg.): AufBrüche. Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland. Königstein/Taunus, S. 195-205.

Piesche, Peggy (2005): Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die Weißseinsforschung? In: Maureen Maisha Eggers & Grada Kilomba & Peggy Piesche & Susan Arndt (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, S. 14-17.

Sow, Noah (2008): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. München.

Tißberger, Martina & Gabriele Dietze & Daniela Hrzán & Jana Husmann-Kastein (Hrsg.) (2006): Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Critical Studies on Gender and Racism. Frankfurt am Main.

Thomson, Becky (1996): Time Traveling and Border Crossing. Reflections on White Identity. In: Becky Thomson & Sangeeta Tyagi (Hrsg.): Names We Call Home. Autobiography on Racial Identity. New York, S. 93-109.

Three Rivers, Amoja (1994): Ratgeber für die wohlmeinende Antirassistin. Berlin.

Weiß, Anja (1998): Antirassistisches Engagement und strukturelle Dominanz. Was macht weißen Deutschen die Auseinandersetzung mit Rassismus so schwer? In: María del Mar Castro Varela & Sylvia Schulze & Silvia Vogelmann & Anja Weiß (Hrsg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen, S. 275-285.

Weiß, Anja (1999): Identitätspolitik ohne „passende“ Identität? Zum Paradox eines weißen deutschen Antirassismus. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, München, 23. Jahrgang, Heft 3, S. 28-45.

Wollrad, Eske (1999): Wildniserfahrung. Womanistische Herausforderung und eine Antwort aus Weißer feministischer Perspektive. Gütersloh.

Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus.

Autorin

Dr. Eske Wollrad ist ev. Theologin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung der Uni Oldenburg.

Astrid Messerschmidt

Entnormalisierungen und Vermeidungen – vier Muster im Umgang mit Rassismus

Im gegenwärtigen Umgang mit Rassismus sollen im Folgenden vier Muster betrachtet werden: Zum einen eine skandalisierende Form der Benennung, durch die Rassismus als die absolute Ausnahmeerscheinung dargestellt wird, die Empörung und Entsetzen auf sich zieht; zum anderen eine Verlagerung von rassistischen Erscheinungsformen in den Wirkungsbereich von Gruppierungen, die als extremistisch angesehen werden und insofern nicht zur Mehrheit der Gesellschaft gehören; ein drittes Muster zeigt sich beim Vermeiden des Rassismusbegriffs durch dessen Kulturalisierung; viertens gehört zu der spezifisch deutschen Entnormalisierung von Rassismus eine zeitgeschichtliche Verschiebung in eine für abgeschlossen erklärte Vergangenheit, die in ihrer Gewaltförmigkeit als monströses Geschehen erinnert wird, das durch eine intensive Aufarbeitung für überwunden gehalten werden kann. Während durch Skandalisierung, Verlagerung in den Rechtsextremismus und durch Verschiebungen in die NS-Vergangenheit Praktiken der *Entnormalisierung* von Rassismus zum Ausdruck kommen, ist in der kulturalistischen Ersetzung der Rasse-Kategorie eine *Vermeidungsstrategie* erkennbar, durch die von Rassismus gar keine Rede sein muss, weil kulturelle Identifizierungen sich genauso gut dazu eignen, Ungleichheiten zu begründen. Die Entnormalisierungen setzen demgegenüber darauf, Schauplätze und Akteure zu benennen, die jenseits normaler Alltäglichkeit angeordnet sind und nicht zu ‚uns‘ gehören.

1. Rassismusdiagnosen als Skandal

Das Benennen von rassistischen Praktiken und von Erfahrungen rassistischer Diskriminierung wird in der Öffentlichkeit immer wieder skandalisiert. Dadurch tritt nicht die Erscheinung des Rassismus selbst als Skandal in den Blick, sondern der Hinweis auf diese Erscheinungen als rassistische wird skandalös. Beispielhaft steht dafür der Umgang mit den Warnungen des Bundestagsabgeordneten Uwe Karsten Heye vor *no-go-areas* in bestimmten ostdeutschen Regionen im April 2006 vor der Fußball-Weltmeisterschaft.⁹ In den Vordergrund trat sofort die Frage der Legitimität der Bezeichnung, nicht aber die Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass in bestimmten Regionen der Bundesrepublik eine gewalttätige Form weißer Hege- monie entstanden ist. Der brandenburgische Ministerpräsident Matthias Platzeck warf Heye

⁹ „Es gibt kleine und mittlere Städte in Brandenburg und anderswo, wo ich keinem, der eine andere Hautfarbe hat, raten würde, hinzugehen. Er würde sie möglicherweise lebend nicht mehr verlassen“ (Zeit-online 04/2006).

eine „Verunglimpfung ganzer Regionen in Brandenburg“ vor. Der brandenburgische Innenminister Jörg Schönbohm sprach von einer „un glaublichen Entgleisung“ (Die Zeit –online 04/2006). Der Hinweis auf ein bestehendes gesellschaftliches Problem wird in diesen Reaktionen dadurch abgewehrt, dass denjenigen, die darauf hinweisen, eine verzerrte Wahrnehmung unterstellt wird, wodurch die Sache selbst als unglaubwürdig repräsentiert wird.

Diese Skandalisierung der Benennung ist nach meinem Eindruck ausgesprochen wirksam. In universitären Lehrveranstaltungen mit Studierenden der Pädagogik mache ich die Erfahrung, dass eine ausgeprägte Wachsamkeit gegenüber dem Aussprechen von Rassismuserfahrungen besteht. Den Hinweis darauf, dass rassistische Diskriminierungen auch an der eigenen Universität oder im eigenen Studiengang vorkommen, empfinden einige weiße Studierende sofort als Angriff und Stigmatisierung – auch wenn sie keineswegs persönlich angesprochen worden sind. Damit ziehen sie meine Aufmerksamkeit in meiner Rolle als Lehrende auf sich. Ich fühle mich dann selbst angegriffen, weil ich nicht möchte, dass sich in meinen Seminaren Studierende diffamiert vorkommen. Es entwickelt sich eine Spirale der Behauptungen, irgendwie zu Unrecht bezichtigt zu werden auf der Seite derer, die keine rassistischen Diskriminierungserfahrungen machen, während die Rassismuserfahrungen selbst in den Hintergrund rücken. Nach dem Muster einer Opfer-Täter-Umkehr verlagert sich die Aufmerksamkeit von den konkreten Rassismuserfahrungen weg auf die Imaginationen, beschuldigt zu werden. Rassismus selbst erscheint dabei imaginär, ein Fluidum stets unberechtigter Vorwürfe.

Zugleich ist aber die Abwehr des Benennens von Rassismus in sich paradox, zumal dann, wenn diese Abwehr in sehr emotionaler Form vorgetragen wird. Das Gefühl, verletzt worden zu sein, bringt zum Ausdruck, dass etwas getroffen worden ist. Erzählungen über Erfahrungen rassistischer Diskriminierung lösen offensichtlich bei denen, die in den Erzählungen gar nicht persönlich vorkommen, den Eindruck aus, damit gemeint zu sein, was dann zu abwehrenden Reaktionen führt. Ich möchte das so deuten, dass darin eine Ahnung von der strukturellen Präsenz von Rassismus ausgedrückt wird, die aber als unreflektierte und nicht artikuliert in der Form rhetorischer Zurückweisung auftritt. Würde das Gefühl, selbst in einen gesellschaftlich verankerten strukturellen Rassismus involviert zu sein, formuliert, könnte eine Auseinandersetzung damit stattfinden. Solange aber die ganze Aufmerksamkeit auf die Benennungsproblematik und auf das Anzweifeln der Legitimität dieser Benennung gerichtet bleibt, gelingt es, das Aussprechen und Anzeigen von Rassismus zu problematisieren, während die Praktiken rassistischer Diskriminierung ausgespart bleiben können.

Einen Ansatzpunkt, strukturell verankerten und alltäglich präsenten Rassismus auf dem Hintergrund historischer Entwicklungen zu bearbeiten, bietet nach meinem Eindruck der Begriff

der *Whiteness* als kulturgeschichtlicher Analysekategorie. Susan Arndt macht auf die „strukturelle und diskursive Relevanz von Weißsein im europäischen Formationsprozess“ aufmerksam (Arndt 2005, 25). *Whiteness* ist im europäischen Selbstverständnis verankert und konstituiert europäische Identität in Abgrenzung zur „Non-Whiteness“, wodurch eine doppelte Homogenisierung zustande kommt. Nach innen wird europäische Heterogenität verdrängt, nach außen werden Zugehörigkeiten begrenzt. Auch innerhalb des nationalen Rahmens vollzieht sich diese doppelte Homogenisierung in Form einer Anknüpfung an das im 19. Jahrhundert herausgebildete völkische Verständnis von „Deutsch-Sein“, das in den Auseinandersetzungen um die nationale Zugehörigkeit der Einwanderer nachwirkt.¹⁰

Mit *Whiteness* verbinden sich die Erfahrungen der unmarkierten Wirkungen weißer Dominanz wie auch das Fragwürdigwerden jeder Identifizierung. Die Kategorie der *Whiteness* beschreibt insofern auch keine Identität, sondern macht darauf aufmerksam, „dass jeder Person – eben auch weißen Menschen – ein Platz in dem rassistischen Machtverhältnis zugewiesen wird“ (Pech 2006, 64). Ingmar Pech beschreibt die Abwehrstrategien, die in der Konfrontation mit eigenen Machtpositionen und Privilegien ausgelöst werden. Weil die weiße Position als unmarkierte konstituiert ist, wird sie dethematisiert, ihre strukturelle Relevanz wird bestritten, noch ehe es überhaupt zu einer Analyse der mit *Whiteness* verbundenen sozialen Positionierung kommen kann. Susan Arndt betont, dass gerade aus einem kritischen Selbstverständnis heraus und in „gewollter Distanzierung zu Kolonialismus und Nationalsozialismus“ Weißsein „verleugnet und damit auf neue Weise ermächtigt“ wird (Arndt 2005, 27). Durch die „explizite Nicht-Thematisierung von *Whiteness*“ (Pech 2006, 71) werden Ungleichheitsverhältnisse zementiert und der Kritik entzogen. Um dieser Abwehr in der Bildungsarbeit entgegenzutreten, plädiert Pech dafür, den Raum für die Artikulation widersprüchlicher Erfahrungen zu öffnen und zwischen Schuld- und Verantwortungsübernahme zu unterscheiden. „Während Schuldgefühle lähmen oder Vermeidungs- und Verdrängungsmechanismen provozieren können, bedeutet Verantwortung, die eigene Situiertheit zu betrachten, anzunehmen und einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen“ (ebd., 85). Verantwortung für die Geschichte eigener Privilegiertheit zu übernehmen, heißt zunächst, diese Privilegiertheit überhaupt wahrzunehmen. Für die Praxis der Bildungsarbeit bedarf diese Unterscheidung von Schuld und Verantwortung einiger Anstrengungen. Die individualisierende Konzeption von „Schuld“ überlagert häufig die strukturell zu verstehende Konzeption von

¹⁰ „Ausgelöst durch die Formierung neuer Diasporas in Europa seit der Zerschlagung der europäischen Kolonialreiche, befördert durch die Arbeitsmigration seit den 1960er Jahren und katalysatorisch verstärkt durch 9/11 hat die Herstellung von Deutschsein als weiß und christlich in den letzten Jahren eine Rekonturierung erfahren“ (Arndt 2005, 25, Hervorh. im Original).

Verantwortung und erzeugt Abwehr. „Immer werden wir beschuldigt“ ist mir oftmals entgegen gehalten worden, wenn es darum ging, sich mit Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus auseinander zu setzen. Erst wenn es mir gelingt, deutlich zu machen, dass ich mich selbst darin involviert sehe, wird eine Möglichkeit eröffnet, sich mit den Phänomenen herrschaftsanalytisch auseinander zu setzen. Die eigene „Verortung in einem rassistischen Gefüge“ zu thematisieren (ebd., 86), verändert die sozialen Beziehungen im Lernprozess, weil deutlich wird, dass es sich um ein gemeinsames Problem handelt, das allerdings sehr unterschiedlich erlebt werden kann – je nach dem, welche Machtposition ich einnehme und welche Privilegien ich genieße und je nach dem, welche Machtressourcen mir verwehrt werden. Sich in den Gegenstand zu involvieren, ist aber nicht als methodisches Gestaltungselement aufzufassen, um Lernverhältnisse zu dynamisieren, sondern in der Sache selbst begründet. Wer Rassismen analysieren will, stößt auf die eigene strukturelle Verwobenheit mit dem Problem – sei es aufgrund eigener Diskriminierungserfahrungen oder aufgrund der eigenen privilegierten sozialen Position, in der Whiteness unsichtbar gemacht wird, weil es der unausgesprochenen Norm entspricht. Für die Konfrontation mit eigener „Whiteness“ in Bildungsprozessen geht es darum, „nach einer nichtstabilisierenden, rassismuskritischen Umgangsweise von Weißen mit ihrer Whiteness“ zu suchen (Pech 2006, 83). Whiteness wird zum kritischen Gegenstand, da er mein eigenes Selbstverständnis und meine Sicht der Welt nicht unberührt lässt, und dieses Berührtsein betrifft mich genau so, wenn ich in pädagogischen Vermittlungsprozessen das Bewusstwerden der strukturellen Wirkungen von Whiteness fördern will. Es ist Ausgangspunkt meiner lehrenden Aktivität und meines Anliegens, ein gesellschaftliches Problem analysierbar zu machen und betrifft mein Selbstbild als weiße Lehrende, die sich für qualifiziert hält und zugleich in den Ungleichheitsstrukturen verstrickt ist, über die reflektiert werden soll (vgl. Schwarzbach-Apithy 2005, 248f).

Den Ansatz der *Critical Whiteness Studies* betrachte ich als Zugang zu einer nicht-skandalisierenden Auseinandersetzung mit Rassismus, die eine Reflexion der eigenen Beziehungen zur rassistischen Normalität herausfordert. Bei dem Versuch, Rassismus nicht mehr als skandalöse Ausnahmeerscheinung zu betrachten, sondern als Struktur im gegenwärtigen Alltag, erzeugt dies zunächst meistens Abwehr, die selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen ist. Das Muster der Zurückweisung angeblich ungerechtfertigter Bezeichnungen hat dabei auch eine spezifisch deutsche oder besser eine spezifisch postnationalsozialistische Komponente, wenn es auftritt mit dem Hinweis, man werde ja andauernd für etwas beschuldigt, das man gar nicht begangen habe. Erfahrungen in der generativen Beziehung zum Nationalsozialismus klingen darin an. Die Genealogie einer Täternachfolge wird angesetzt zur

Imagination eigenen Opferseins. Das Thema Schuld wird aufgerufen, ohne konkret beschuldigt worden zu sein für Verbrechen, die zwei Generationen vorher begangen worden sind. Es kommt zu einer *Schuldintroversion*, einer imaginierten Bezeichnung, die einem unzulässiger Weise zugemutet wird. Dabei wird die Beschädigung nationaler Identität angeprangert und die Sehnsucht nach einem unbeschädigten nationalen Selbstbild legitimiert. Die Abwehr der imaginierten Beschuldigung wirkt sich auch auf den Umgang mit Rassismus aus. Seine Benennung fällt in dasselbe Muster und muss abgewehrt werden, um das Bild von sich selbst nicht zu beschädigen.

2. Verlagerung von Rassismus in den (Rechts)Extremismus

Nach den rassistischen Vorfällen im sächsischen Mügeln im Jahr 2007¹¹ äußerte der dortige Bürgermeister in der Zeitschrift *Junge Freiheit*: „Ja, ich sage klipp und klar: Rechtsextremismus schließe ich aus. Denn es besteht ein Unterschied zwischen ausländerfeindlichen Parolen von Betroffenen und Rechtsextremismus.“¹² Auffällig ist in dieser Formulierung die Bezeichnung „Betroffene“, womit nicht die verfolgten und angegriffenen Personen gemeint sind, sondern die Verfolger, die betroffen zu sein scheinen von einer ungerechtfertigten Anschuldigung oder auch „betroffen“ von der Belästigung durch die Präsenz von nicht deutsch aussehenden Anderen. Zutreffend ist allerdings in der Formulierung, dass diese Leute keine „Rechtsextremen“ im Sinne einer organisierten Vereinigung sind. Seitens der medialen Öffentlichkeit, die sich über die Ereignisse in Mügeln empörte, ist der Rechtsextremismus sofort als gängiges Erklärungsmuster für derartige Erscheinungen herangezogen worden. Dadurch geraten der alltägliche Rassismus und der mehrheitsfähige, nationalistische Diskurs aus dem Blick. Beim Rechtsextremismus wissen immer alle, was gemeint ist, ohne selbst gemeint sein zu müssen. Rassismus wird in der Öffentlichkeit bevorzugt als Praxis extremistischer Gruppierungen benannt, nicht aber als alltägliche Diskriminierungsform und als Weltbild, das in der Mitte der Gesellschaft verankert ist. Eigene Nähe zu rassistischen Vorstellungen können dadurch ignoriert werden. Rassismus tritt stets als Problem von anderen auf, die nicht ‚wir‘ sind. Karin Scherschel zeigt, dass diesem Ansatz ein „Unvereinbarkeitsgedanke“ zugrunde liegt, die Argumentationsfigur einer gesellschaftlichen Mitte, die zwischen zwei Extremen existiert und sich von Linksextremen wie von Rechtsextremen unterscheidet (Scherschel 2006, 50). En passant kann dabei auch noch ‚links‘ und ‚rechts‘ unter dem Extremismusbegriff vereinheit-

¹¹ Im August 2007 kam es bei einem Dorffest in Sachsen zu gewalttätigen Übergriffen gegenüber einer Gruppe von Personen, die von den Angreifern als ‚nicht Deutsche‘ identifiziert worden sind. Sie wurden bedroht, geschlagen und dazu gezwungen zu flüchten.

¹² zitiert in: Frankfurter Rundschau vom 01.09.2007

licht werden. In der öffentlichen Debatte zeigt sich dieser Mechanismus insbesondere dann, wenn rassistisches Verhalten dem *Rechtsextremismus* zugeordnet wird. Der Gebrauch des Extremismusbegriffs lässt die Mitte der Gesellschaft unproblematisch und demokratisch integriert erscheinen. Scherschel bezeichnet das als „Täterschematismus“, bei dem Übeltäter identifiziert werden, die man klar von sich selbst und einer als vernünftig repräsentierten Mehrheit abgrenzen kann (ebd.). Rassisten erscheinen gegenüber der zivilisierten Gesellschaft als marginalisierte Abweichler, die den Konsens der Gesellschaft nicht teilen. Beim Rechtsextremismus handelt es sich um ein Phänomen, bei dem immer alle schon wissen, was gemeint ist, ehe das Gemeinte überhaupt zum Gegenstand der Reflexion werden kann. Bei dem Vorfall im sächsischen Mügeln im Sommer 2007 ist schnell von einer „rechten Szene“ gesprochen worden, die sich zunehmend radikalisiere.¹³ Die Verfolger von Mügeln waren aber keinesfalls organisierte Rechtsextremisten, sondern ganz normale junge Männer. Die Entlarvung rechtsextremer Gesinnungen und Praktiken führt eine Selbstentlastung mit sich. Übeltäter sind andere, die irgendwie nicht zur Mehrheit der Gesellschaft dazu gehören und denen man mit Aufklärungsprogrammen und Integrationsangeboten beikommen kann. Eine Auseinandersetzung mit rassistischen Ausdrucksformen unterhalb der Schwelle physischer Gewalt kann so vermieden werden. Dazu gehörte bspw. ein selbstkritischer Umgang mit Bezeichnungspraktiken. Im Fall „Mügeln“ war stets von einer „Hetzjagd auf Inder“ die Rede. Zwei ‚Fremdmacher‘ beinhaltet diese quer durch die Medien praktizierte Redeweise: ‚Hetzjagd‘ gehört in den Bereich der in der BRD verbotenen Praxis der Bejagung von Rotwild. ‚Inder‘ markiert die verfolgte Gruppe nach einer nationalen Zugehörigkeit außerhalb der Orte, in denen die Gemeinten tatsächlich seit langem leben. Es zeigt ihre Nichtzugehörigkeit an und macht sie in der Berichterstattung noch einmal zu Anderen, nachdem sie bereits von ihren Verfolgern entsprechend identifiziert worden sind. Nur deshalb kann auch hier wieder von „Fremdenfeindlichkeit“ gesprochen werden. „Ohne Fremdenfeindlichkeit wäre das, was in Mügeln geschah, nicht möglich gewesen“, schreibt der Journalist Arno Widmann. Die Fremdheit der Verfolgten wie der Verfolger ist auch in Kommentaren, die eine kritische Haltung beanspruchen unbestritten. ‚Wir‘ gehören jedenfalls nicht dazu, und ‚wir‘ sind stets die Vertreter des anständigen Deutschland – weder fremd, noch extremistisch. „Wir in Frankfurt und wir in Mügeln“ müssen verhindern, dass so etwas passiert, heißt es.¹⁴

Auch in der Pädagogik findet sich dieser externalisierende Zugang, wenn Rechtsextremismus in schöner Regelmäßigkeit als „Herausforderung für die Pädagogik“ betrachtet (vgl. Hor-

¹³ So der SPD-Bundestagsabgeordnete Sebastian Edathy in n-TV am 20.08.2007.

¹⁴ Arno Widmann in der Frankfurter Rundschau vom 21.08.07, 35.

mel/Scherr 2004, 29) und Rassismus gewohnheitsmäßig im Zusammenhang mit Rechtsextremismus thematisiert wird. Die pädagogische Debatte changiert zwischen der Bereitschaft, Alltagsrassismen zu bearbeiten (vgl. Leiprecht 2003) und der Tendenz, Rassismus als Problematik extremistischer Gruppierungen zu repräsentieren. Rudolf Leiprecht erkennt drei Tendenzen in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Verschiedenheit und Diskriminierung: zum einen eine kritische Reflexion interkultureller Pädagogik, bei der essentialisierende und dichotomisierende Kulturbegriffe in Frage gestellt werden. Zum zweiten die Diskussion um Rechtsextremismus, bei der Alltagsrassismus kaum ein Thema ist (vgl. ebd., 22) und zum dritten die Tendenz, Ersatzbegriffe für Rassismus zu gebrauchen, wie ‚Fremdenfeindlichkeit‘ und ‚Ausländerfeindlichkeit‘ (vgl. ebd., 23). Bei der dritten Tendenz zeigt sich der „deutsche Sonderweg“ (ebd.) besonders klar. Man vermeidet konsequent den historisch belasteten Rassismusbegriff und ersetzt diesen durch Bezeichnungen, die zwar Diskriminierung anzeigen, dabei aber die Diskriminierten selbst als Personen repräsentieren, die nicht dazu gehören, die eben ‚fremd‘ oder ‚Ausländer‘ sind. Letztlich sind alle drei Tendenzen dazu geeignet, die explizite Auseinandersetzung mit Rassismus zu vermeiden und Ersatzdiskussionen zu führen.

Die Breite der Arbeiten in der politischen Bildung zum Rechtsextremismus erscheint mir unverhältnismäßig gegenüber der Auseinandersetzung mit etablierten Alltagsrassismen. Der Zugang über den Extremismus eignet sich dazu, die Rassismusproblematik als Erscheinungsform von Randgruppen zu sehen. Diese lassen sich identifizieren, und mittlerweile ist das Arsenal an Analyseverfahren zur Bestimmung rechtsextremer Szenen ziemlich ausgeprägt. Man kennt ihre Musik, ihr Outfit, ihre Parolen, Geschichtsbilder, ihre Gedenktage und Erinnerungsorte. Durch alle diese Kenntnisse werden sie zu einer ethnologisch bestimmbar Gruppe, die nicht ‚wir‘ sind. Zwar bestreite ich nicht die Notwendigkeit, rechtsextreme Organisationen, Ideologien und Praktiken zu untersuchen. Für problematisch halte ich nur die Sichtweise, als handle es sich dabei um etwas Fremdes.

In einer Publikation der *Jugendbegegnungsstätte Anne Frank*, einer Einrichtung außerschulischer politischer Bildung, wird deutlich, wie die pädagogische Diskussion um Rechtsextremismus nach 1989 verlaufen ist (vgl. Fechner 2003). Mehrere Autor/innen stellen fest, dass in den praktischen Ansätzen die Erkenntnisse aus der pädagogischen Forschung weitgehend ignoriert werden. Sowohl die Fixierung auf die ‚Gewalt auf der Straße‘ wie auch die sozialpädagogische Konzeption einer ‚akzeptierenden Jugendarbeit‘ verfehlen ihren Gegenstand. Statt sich auf die üblichen Verdächtigen zu konzentrieren, sollte der gesellschaftliche Diskurs in den Blick kommen, in dem rechtes Gedankengut repräsentiert ist. Es geht um eine umfassende Arbeit an gesellschaftlichen Strukturen statt um spektakuläre Ereignisse. Weil die Pä-

dagogik davor zurück schreckt, radikal Kritik zu üben an der legitimierten Ungleichbehandlung von Migrant/innen und Flüchtlingen als Teil nationalstaatlicher Politik, macht sie sich in ihren Aktivitäten gegen rechts unglaublich. Fechner attestiert der Pädagogik eine „relative Schwäche und Verunsicherung“, die er darauf zurückführt, dass eigene Analysen nicht ernst genug genommen würden (ebd., 45). Aus der „unzweifelhaften Tatsache der Verbreitung autoritärer und rechtsextremer Denk- und Orientierungsmuster“ wären weitergehende Forderungen zu stellen (ebd.), die auch die eigene Bildungspraxis in den Blick nehmen. Im Sinne einer pädagogischen Selbstreflexion wäre danach zu fragen, inwiefern die Pädagogik als Wissenschaft und Praxis Zugänge zu einer kritischen Reflexion gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse ermöglicht. Damit ist es schlecht bestellt, wenn pädagogisches Forschen und Handeln auf die Vermittlung instrumenteller Kompetenzen reduziert wird. Für die Auseinandersetzung mit einem normalisierten Rassismus ist eine „umfassende Arbeit an gesellschaftlichen Strukturen notwendig“, die es erst ermöglicht, Normalitäten zu erkennen, durch die rechte Weltbilder in der Mitte der Gesellschaft etabliert und damit zugleich unsichtbar werden. Fechner weist auf die sozialwissenschaftliche Diagnose eines „Wohlstandschauvinismus“ hin, in dessen Rahmen sich Rassismus „in einem Konformismus zu den unsere Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft prägenden Werten und Prinzipien äußert“ (ebd., 46).¹⁵

In der pädagogischen Theorie und Praxis verhindert die Verlagerung von Rassismus in den Bereich rechtsextremistischer Umtriebe die Auseinandersetzung mit innerpädagogischen Rassismen. Implizit wird in der Fachdebatte wie auch in der medialen Öffentlichkeit vorausgesetzt, Pädagog/innen seien in der Lage, gegen Rassismus einzutreten und über seine Ursachen und Wirkungen aufzuklären. Sie scheinen per se auf der richtigen Seite zu stehen. Eine selbstkritische Praxis im pädagogischen Umgang mit Rassismus ist gefordert. Voraussetzung dafür ist die Selbstreflexion der pädagogisch Verantwortlichen selbst und ihre Bereitschaft, ihre eigenen sozialen Ausgangsbedingungen zu reflektieren. Dem steht das Selbstbild eigener Wohlanständigkeit im Wege, wodurch strukturelles Involviertsein in Rassismus ausgeblendet bleibt. Der Zugang über den Extremismusbegriff begünstigt diese Ausblendung und marginalisiert die Rassismusproblematik, sie erscheint als Phänomen nicht integrierter Ränder. Gegen diese externalisierende Sichtweise richtet sich Karin Scherschels Rekonstruktion der Genese des Rassismus in der europäischen Aufklärung. Anknüpfend an die Analysen von George L. Mosse und Leon Poliakov macht sie deutlich, wie sich der Rassismus im achtzehnten Jahr-

¹⁵ „Durch den Verweis auf die wirtschaftliche Prosperität Deutschlands erhält der alte Leitsatz, dass jeder, der arbeiten wolle, es auch zu etwas bringen könne, ein neues ethnisches Mäntelchen: ‚Wir‘ Deutschen haben es durch Disziplin und Anstrengung zu etwas gebracht. Diesen Erfolg gegen die Ansprüche anderer zu verteidigen, ist unser gutes Recht“ (Fechner 2003, 46).

hundert als ein „umfassendes Denksystem“ entwickelt, das in seiner ideologischen Wirkung vergleichbar ist mit „dem Konservatismus, Liberalismus oder Sozialismus“ (Scherschel 2006, 52). Die Vergleichbarkeit bezieht sich auf die Weltbilder erzeugende Macht des Rassismus und meint nicht eine Übereinstimmung in den Ideen. Zwar wird das achtzehnte Jahrhundert in der historischen Rekonstruktion der Herausbildung von Pädagogik als Wissenschaft als entscheidende Phase betrachtet, kaum aber kommt dabei der Zusammenhang zur Genese rassistischer Welt- und Menschenbilder zur Sprache. Auch innerhalb einer kritischen Bildungstheorie, die von einer inneren Dialektik der Aufklärung und damit auch des Aufklärungsanspruchs der Pädagogik ausgeht, kommt dieser Zusammenhang zu kurz. Gerade diese dialektische Perspektive auf die Aufklärung kann aber den in ihr sich etablierenden europäischen Rassismus erkennbar werden lassen. Schließlich ist die Phase der europäischen Aufklärung durch „zwei in ihren Ergebnissen widersprüchliche Strömungen gekennzeichnet: die Kritik an den herrschenden Mächten und Glaubenssätzen im Namen der Gedankenfreiheit und die Katalogisierung der Menschen im Geiste der erwachenden Naturwissenschaften“ (ebd., 54), wobei die Klassifizierung menschlicher Unterschiede im Kontext der kolonialen Eroberungen von vornherein hierarchisierend erfolgt. Emanzipatorische Selbstvergewisserungsprozesse, die Ideen von Gleichheit und Vernunft, sind historisch verknüpft mit den Abwertungen derer, die als ethnisch Andere identifiziert werden (vgl. ebd., 57). Rassismus ist also auch für die Geschichte der Pädagogik keinesfalls außerhalb pädagogischer Ideen zu entlarven, sondern integraler Bestandteil ihrer wissenschaftlichen Genese.

3. Vermeidungen der Auseinandersetzung mit Rassismus durch Kulturalisierung

Wenn nichts mehr sicher ist, verspricht Kultur Zuordnung und Identität. Zugleich befördert der Kulturdiskurs Imaginationen der Bedrohlichkeit gegenüber jenen, die als kulturell fremd und anders markiert werden. Kultur dient als Fremdmacher und damit als Identitätsproduzent und Identitätsbehauptung. Für Étienne Balibar ist Kultur der Bereich, „in dem Identität identifiziert wird“ (Balibar 2002, 139), wobei die Diskurse um kulturelle und nationale Identität stets aufeinander bezogen sind. „Identität ist niemals eine friedliche Errungenschaft“, sie antwortet auf die Macht des Anderen und geht aus asymmetrischen Verhältnissen hervor (ebd., 148). Durch kulturalistische Wahrnehmungsmuster wird Rassismus unsichtbar gemacht, während zugleich die rassistischen Identifizierungen beibehalten werden können, indem sie als kulturelle Unterschiedlichkeit dargestellt werden. Seine Instrumentalisierbarkeit als „quasi-Rasse“ betrachtet Hakan Gürses als innere Problematik des Kulturbegriffs (Gürses 1998, 70).

Kultur ist für ihn zum Schauplatz von Dichotomisierungen geworden, aktuelle Gegensätze werden entlang der Kulturachse angeordnet.

Kultur kommt als historische Differenzierungs- und Beschreibungsform immer dann ins Spiel, wenn es um die „andere Kultur“ geht, erst in der Abgrenzung kommt der Kulturdiskurs so richtig in Schwung (vgl. Messerschmidt 2008). Als kollektive Identitätsmarkierung ist Kultur mit gruppenbezogenen Zuschreibungen wie Nation, Religion und Ethnizität verbunden. Die „eigen/fremd-Unterscheidung“ (Höhne 2001, 199) bildet dabei die Grunddifferenz. Die Einführung der grundlegenden Differenzbestimmung von Eigenem und Fremdem setzt einen Plural voraus, es geht also um „Kulturen“. Thomas Höhne sieht den europäischen Kulturdiskurs aus dem „Geist des Vergleichs“ hervorgehen, wobei Kultur semantisch seit dem neunzehnten Jahrhundert immer wieder mit ‚Nation‘, ‚Rasse‘, ‚Religion‘, ‚Bildung‘ verknüpft worden ist (vgl. ebd., 200). Yves Bizeul kontrastiert in einer Analyse zum sozialwissenschaftlichen Umgang mit Kultur das Verständnis von nationaler Identität in der deutschen und in der französischen Diskussion. Zwar ist es in der Bundesrepublik mit Beginn des Jahres 2000 zu einer Reform des Staatsbürgerschaftsrechts gekommen, aber dennoch kann noch keine Rede davon sein, das holistische Abstammungsprinzip sei kulturell nun überwunden.¹⁶ Demgegenüber kennzeichnet Bizeul das französische Territorialprinzip als individualistisch, einem republikanischen Verständnis als politischer Staatsbürgernation folgend (vgl. Bizeul 1997, 95). Scheinbar wohlmeinenden Betonungen der Einzigartigkeit von Kulturen bescheinigt er eine Tendenz zu antimodernen, rassistischen Denkweisen und betrachtet einen „Ethnokulturalismus“ als Gefährdung der individuellen Menschenrechte (ebd., 103). Bizeul macht deutlich, dass der Kulturalismus der Differenz nicht das Recht auf Differenz in Verruf bringen sollte, dass aber jeweils zu beachten ist, wie kulturelle Verschiedenheit politisch instrumentalisiert und je nach Interesse negiert oder hervorgehoben wird. Kultur gibt es in dieser Sicht überhaupt nicht jenseits der Instrumentalisierungen, weshalb es auch für die pädagogische Debatte sinnlos wäre, nach einem von allen zweifelhaften Besetzungen befreiten Kulturbegriff zu suchen. In einer kulturalistischen Weltsicht kommt eine „neorassistische Strategie“ zum Ausdruck (Höhne 1995, 45), bei der die Exklusivität einer Gemeinschaft behauptet wird und durch die Individuen zu Trägern von Kulturidentität werden.

Innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften konnte sich der Kulturbegriff zu einer „Interpretationsressource“ entwickeln (Höhne 2001, 202) und die Leerstelle besetzen, die

¹⁶ Das neue deutsche Staatsbürgerschaftsrecht vom 1. Januar 2000 verbindet Abstammungs- und Geburtsrecht. Ein Kind wird mit Geburt Deutscher, wenn mindestens ein Elternteil deutscher Staatsbürger ist. Ein Elternteil muss sich seit mindestens acht Jahren rechtmäßig in Deutschland aufhalten und eine Aufenthaltsberechtigung oder seit mindestens drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis haben.

durch den diskreditierten Rassebegriff entstanden war. Die dem Rassediskurs eigenen Eindeutigkeits- und Überlegenheitsbehauptungen gingen auf den Kulturbegriff über, ohne dass dieser Mechanismus sichtbar werden musste. Dies kann auch deshalb so gut funktionieren, weil das Denken in Kategorien der ‚Rasse‘ zwar offiziell vermieden wird, aber im Alltagsverstand lebendig und von dem historischen Bruch 1945 mehr oder weniger unberührt geblieben ist (vgl. Höhne 1995, 44). Im Rassismus kommt ein komplexes soziales Verhältnis zum Ausdruck, in dessen Entwicklung sowohl biologische Begründungen genetischer Unvereinbarkeit wie auch die Zuschreibung kultureller Andersartigkeit ineinander wirken. Die rassistische Klassifikation spaltet die Welt in binäre Gegensätze. Dabei wird Wissen produziert, ein Wissen über die Merkmale der ‚Anderen‘. Mit diesem Wissen wird deren ‚Andersheit‘ begründet und zum Ansatzpunkt hierarchischer Identifizierungen.

Gegenwärtig spiegeln sich kulturell begründete Spaltungen in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft durch die öffentlich praktizierte Dichotomisierung von Muslimen und Nicht-Muslimen, bei der Muslime als potenziell bedrohlich repräsentiert werden. „Das ‚Wir‘ wird als aufgeklärt, demokratisch, frauenfreundlich dargestellt, ‚sie‘ hingegen seien vormodern, unaufgeklärt, undemokratisch frauenfeindlich – so weit die aktuelle Repräsentation muslimischer Migrant/innen oder Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“ (Brodin 2007, 10). Kultur wird für eine spaltende Selbstvergewisserung instrumentalisiert und eignet sich dazu, die Auseinandersetzung mit Rassismus zu vermeiden, während man sich gleichzeitig rassistischer Identifizierungsmuster bedienen kann.

4. Verschiebung von Rassismus in die Vergangenheit

Nach 1945 wird die Erfahrung, dass die große Mehrheit der Deutschen der Politik von Ausgrenzung und Vernichtung nichts entgegenzusetzen hatte und diese Politik sowohl duldete als auch akzeptierte und sich mit ihr identifizierte zum Anlass für eine abwehrende Erinnerung. Immer wieder wird der Versuch unternommen, den NS als abgrenzbare Episode zu repräsentieren, als ‚Schreckensherrschaft‘, die handlungsunfähig machte und nichts als Entsetzen erzeugte. Das betrifft nicht nur konservative Kreise. Auch innerhalb der Linken ist ein distanzierender Umgang mit dem NS herausgebildet worden. Im Bemühen, sich selbst in Distanz gegenüber der NS-Vergangenheit zu repräsentieren, ist der Faschismusbegriff eingesetzt worden, dessen Bedeutungshorizonte von Gewaltherrschaft und Unterdrückung geeignet sind, sich auch nachträglich noch als Opfer zu sehen und sich als bewusstseinsbildende Kritiker gegenüber den Fehlern der Vergangenheit darzustellen. Aus verschiedenen Perspektiven werden die Identifikation mit dem NS-System, die nationalistische Begeisterung und die völk-

schen Selbstbilder versucht zu derealisieren, weil sie das Reale einer Geschichte sind, *nach* der zu leben bedeutet, nicht mehr *davor* leben zu können, keine unbelastete nationale Geschichte mehr erzählen zu können. Ein Motiv dieser Derealisierung sind Deckerinnerungen, bei denen aus dem NS eine teils heroische, teils leidvolle Kriegserzählung wird – von missbrauchten Soldaten und bombardierten Zivilisten. Es kommt zu einer entlastenden und sich selbst als Opfer repräsentierenden Geschichtserzählung, bei der die Verbrechen hinter einer universellen Leidensgeschichte verschwinden. In den Praktiken, das zum Verschwinden zu bringen, was nach 1945 am meisten beunruhigt und verstört, zeigen sich die Nachwirkungen einer Geschichte, die nicht zu Ende ist. Zu diesen Nachwirkungen gehört es, dass Rassismus als analytische Kategorie zur Untersuchung gesellschaftlicher Segregationsprozesse im deutschen Kontext abgewehrt wird, weil man nichts so sehr fürchtet wie die Diagnose, rassistisch zu sein. Im deutschen Kontext ist es lange besonders schwer gefallen, anzuerkennen, dass es Rassismus in dieser Gesellschaft *gibt*, da der Rassismus-Begriff auf die nationalsozialistische Judenverfolgung fixiert worden ist und man von sich selbst glauben wollte, alles damit Zusammenhängende hinter sich gelassen zu haben. Dabei liegt der Denkfehler nicht darin, Rassismus und nationalsozialistischen, auf Vernichtung zielenden Antisemitismus aufeinander zu beziehen, sondern zu meinen, mit der Vergangenheit des Holocaust sei auch Rassismus Vergangenheit. Wie zuweilen vermutet wird, hat nicht die mühsame und über Jahrzehnte zögernde Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Massenverbrechen abgelenkt von einer Beschäftigung mit kolonialem Rassismus, sondern die Vorstellung, man hätte nach der Demokratisierung auch die rassistischen Weltbilder überwunden.¹⁷

Zu der Verlagerung in die NS-Vergangenheit gehört die Gleichsetzung von *Antisemitismus* und *Rassismus*, die meist en passant erfolgt, als Atemzug einer Bindestrichkonstruktion, weil alles irgendwie Diskriminierung ist. Das spezifische Machtparadigma des Antisemitismus, bei dem ein übermächtiges Feindbild projiziert wird, bleibt dadurch ausgeblendet. Umgekehrt wird für den Rassismus dessen kolonialer Subtext und somit seine geschichtliche Entwicklung aus der Reflexion ausgeschlossen. Die beiden Muster neutralisieren sich dadurch selbst. Sie erscheinen als Schreckensbilder einer Praxis, von der man sich leicht distanzieren kann. Wird Rassismus historisch ausschließlich auf den Nationalsozialismus bezogen, bleiben koloniale Welt- und Menschenbilder ausgeblendet. Diese Ausblendung gelingt aber nur, solange der Nationalsozialismus als abgeschlossene Epoche „1933-1945“ repräsentiert wird, wodurch

¹⁷ Sebastian Conrad und Shalini Randeria bemerken, „das zentrale Ereignis des Holocaust“ habe die Aufmerksamkeit von Historikern und Kulturwissenschaftlern beansprucht „und im Vergleich andere Fluchtlinien der deutschen Geschichte marginal erscheinen lassen“ (Conrad/Randeria 2002, 40). Sie folgen damit einer Sichtweise, die den Holocaust als dominierenden deutschen Erinnerungsgegenstand betrachtet und durch die nach wie vor wirksame Erinnerungsabwehrstrategien ausgeblendet bleiben können (vgl. Messerschmidt 2006).

Fragen nach seinen Vorgeschichten und seinen Nachwirkungen mehr oder weniger weggelassen werden können. Enzo Traverso macht deutlich, dass die „Gewalthandlungen in den Kolonien als erste Umsetzung des Vernichtungspotenzials des modernen rassistischen Diskurses gewürdigt“ werden müssen (Traverso 2003, 24). Dieser rassistische Diskurs geht aber nicht nahtlos in den nationalsozialistischen über, zu dessen ideologischem Kernbestand der Antisemitismus gehört. Eher bedient sich der moderne Antisemitismus in seiner nationalsozialistischen Ausprägung bei dem wissenschaftlich legitimierten Rassismus, wie er im 19. Jahrhundert zur Fundierung eines europäischen Selbstbildes entwickelt worden ist. Wird Antisemitismus nur als eine besondere Ausprägung von Rassismus aufgefasst, bleiben die ideologischen Elemente antisemitischer Denkweisen unreflektiert. Zum anderen führt die Wahrnehmung und Thematisierung der aktuellen Rassismusproblematik durch die Bezugnahme auf die NS-Rassenpolitik dazu, Rassismus als Programm einer fundamentalistisch-völkischen Politik innerhalb eines diktatorischen Herrschaftszusammenhangs wahrzunehmen. Auf diesem historischen Hintergrund fällt es dann schwer, Alltagsrassismen in der demokratischen Gesellschaft (an)erkennen zu können. Das Problem scheint in einen anderen Herrschaftskontext zu gehören, mit dem man aktuell nichts zu tun zu haben meint. Die Vereinnahmung des Antisemitismus als Rassismus wiederum verkennt die spezifischen Ausprägungen des sekundären Antisemitismus nach dem Holocaust und bleibt in der Geschichte vor 1945 stecken. Für die Analyse von Rassismus und Antisemitismus ist deshalb ein Zugang zu entwickeln, der die Unterschiede in den aktuellen Ausprägungen deutlich macht wie auch die historischen Zusammenhänge erarbeitet. Rassismus funktioniert in erster Linie als ein Diskriminierungsinstrument, bei dem die rassistisch Identifizierten entmachteten werden. Alltäglich bedeutet Rassismus die Einschränkung von Rechten und Zugängen zu Ressourcen sowie Erfahrungen der Entwürdigung. Demgegenüber kommt es beim Antisemitismus zu einer „Umkehrung des Machtparadigmas“ (Eckmann 2006, 221), indem ein übermächtiges Feindbild geschaffen wird. Dieses Feindbild kommt in der Geschichte des modernen Antisemitismus insbesondere in der „klassenbezogene(n) Rhetorik des Antisemitismus“ zum Ausdruck (Hund 2006, 91). Dabei werden Juden gleichzeitig als „rücksichtslose Aufsteiger“ und als „Drahtzieher dunkler und zersetzender Machenschaften verdächtigt, die das soziale Ganze sowohl im Bereich der Unterschichten wie der herrschenden Klassen destabilisierten“ (ebd.). Die Überbrückung des Klassengegensatzes mittels Antisemitismus funktioniert bis in die Gegenwart, wenn antisemitische Klischees von links wie von rechts herangezogen werden, um das eigene Unbehagen an gesellschaftlichen Entwicklungen an Verursachern festmachen zu können, die nichts mit einem selbst zu tun haben.

Antisemitismus und Rassismus treten in eine Wechselwirkung, wenn antisemitische Projektionen dazu eingesetzt werden, um sich nicht mit eigenen Rassismen und eigener Kolonialgeschichte auseinandersetzen zu müssen, weil das antisemitische Repertoire eine Täterfigur für die Erklärung von Weltproblemen bereit stellt (vgl. Messerschmidt 2005). Aktuell wird diese Figur mit dem Staat Israel identifiziert, der in diesem Muster als Verursacher des Unfriedens in der Welt erscheint. Verdrängt wird dadurch die Auseinandersetzung mit der komplexen Geschichte der israelischen Staatsgründung und mit den vielfältigen Akteuren des Nahostkonflikts. Mit dem Verweis auf die israelischen Herrschaftspraktiken gegenüber Palästinensern, Libanesen und anderen erledigt sich die eigene Geschichte des Antisemitismus dadurch, dass dessen Opfer als Täter erscheinen und die eigene Geschichte des Kolonialismus erledigt sich dadurch, dass anderen koloniale Praktiken zugeschrieben werden können. Das Gegenstück zu dieser Projektion nach außen bildet eine Projektion im Inneren der nationalen Ordnung, wenn versucht wird, den nach wie vor vorhandenen Antisemitismus in der deutschen Gesellschaft an Minderheiten festzumachen und den „Fremden“ eine historisch unaufgeklärte Haltung zu unterstellen. Dabei können die in der deutschen Einwanderungsgesellschaft wirksamen Spaltungen von „wir“ (einheimische Deutsche) und „ihr“ (Migrant/innen) zur Abwehr einer kritischen Selbstreflexion eingesetzt werden.¹⁸ Rassistisch und antisemitisch erscheinen die Anderen und nicht *wir*, die wir uns jahrelang so intensiv und erfolgreich mit unserer Geschichte auseinandergesetzt haben.

Im Konzert mit dem Extremismus erscheint Rassismus zum einen als Problem der *Vergangenheit* und zum anderen als Problem von *anderen*, die nicht zum demokratischen Gemeinwesen dazugehören. Die vier im gesellschaftlichen Umgang mit Rassismus betrachteten Muster der Skandalisierung, der Verlagerung in den Extremismus, der Kulturalisierung und der Verschiebung in die Vergangenheit beobachte ich sowohl in sozialen Interaktionen, medialer Öffentlichkeit wie auch in den Sozialwissenschaften. Alle drei Formen eignen sich dazu, Rassismus zwar zu thematisieren und sich selbst dadurch als aufgeklärt und kritisch zu repräsentieren, ihn aber zugleich auf Abstand zu halten.

Literatur

Arndt, Susan (2005): Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands. In: Maureen Maisha Eggers et. al. (Hrsg.): *Mythen – Masken – Subjekte*. Münster, S. 24-28.

¹⁸ „Mechanismen des Rassismus spielen mit der Dynamik der Identitäten, es erfolgt ein ständiges Abwägen von ‚wir‘ und ‚sie‘, diesen durch Kategorisierungsprozesse differenzierten In-Groups und Out-Groups“ (Eckmann 2006, 213).

- Balibar, Étienne (2002). Kultur und Identität (Arbeitsnotizen). In: Alex Demirovic & Manuela Bojadzije (Hrsg.): Konjunkturen des Rassismus. Münster, S. 136-156.
- Bizeul, Yves (1997): Die französische Debatte um Alterität und Kultur. In: Yves Bizeul & Ursula Biesener & Marek Prawda (Hrsg.). Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge. Weinheim, S. 94-111.
- Broden, Anne (2007): Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß. In: Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen, 13. Jg., Nr.2/2007, S. 9-13.
- Conrad, Sebastian & Shalini Randeria (2002) (Hrsg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M.
- Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Bernd Fechner & Gottfried Köbler & Astrid Messerschmidt & Barbara Schäuble (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Zum pädagogischen Umgang mit globalisiertem Antisemitismus. Frankfurt/M., S. 210-232.
- Eckmann, Monique (2005): Antisemitismus im Namen der Menschenrechte? Migration, europäische Identitäten und die französische Diskussion. In: Hanno Loewy (Hrsg.): Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien. Essen, S. 101-120.
- Fechner, Bernd (2003): Pädagogische Konzepte gegen Rechtsextremismus. Zum Stand der Debatte und zur Positionierung des Projekts. In: Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Rechtsextremismus – was heißt das eigentlich heute? Über Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage – Prävention für Schule und Bildungsarbeit. Frankfurt/M., S. 41-50.
- Gürses, Hakan (1998): Der andere Schauspieler. Kritische Bemerkungen zum Kulturbegriff. In: polylog: Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren, Nr. 2/1998, S. 62-81.
- Höhne, Thomas (1995): Kulturalismus. Neue Hermeneutik oder ideologischer Diskurs? In: links, Nr. 11/12/1995, S. 43-45.
- Höhne, Thomas (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Helma Lutz & Norbert Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 197-213.
- Hormel, Ulrike & Albert Scherr (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.
- Hund, Wulf D. (2006): Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse. Münster.

Leiprecht, Rudolf (2003): Antirassistische Ansätze in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Wolfram Stender & Georg Rhode & Thomas Weber (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt /M., S. 21-41.

Messerschmidt, Astrid (2008): Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft – Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., Heft 1/2008, S. 5-17.

Messerschmidt, Astrid (2006): Postkoloniale Lernprozesse nach Auschwitz – Rassismus, Antisemitismus und erinnerte Geschichte. In: Politisches Lernen – Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung NRW e.V., 24. Jg., Heft 1/2/2006, S. 46-51.

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

Pech, Ingmar (2006): Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Gabi Elverich & Anni- ta Kalpaka & Karin Reindlmeier (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt/Main/London, S. 63-92.

Scherschel, Karin (2006): Aufgeklärtes Denken und Abwertung ethnisch Anderer – historische und aktuelle Aspekte. In: Zeitschrift für Genozidforschung, Nr. 1/2006, S. 49-71.

Schwarzbach-Apithy, Aretha (2005): Interkulturalität und antirassistische Weis(s)heiten an Berliner Universitäten. In: Maureen Maisha Eggers et. al. (Hrsg.): Mythen – Masken – Sub- jekte, Münster, S. 247-261.

Traverso, Enzo (2003). Moderne und Gewalt. Eine europäische Genealogie des Nazi-Terrors. Köln.

Autorin

Dr. Astrid Messerschmidt arbeitet als Erziehungswissenschaftlerin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt und ist in der Er- wachsenen- und politischen Bildung tätig.

Kontakt

a.messerschmidt@apaed.tu-darmstadt.de

Michaela Lapp

Normalität von Rassismus in der rassismuskritischen Bildung – Reflexionen zu einem Universitätsseminar

Die Aussage, dass die Beschimpfung ‚Scheiß Neger‘ nicht rassistisch gemeint sei, ist ein Beispiel für sekundären Rassismus an der Universität.¹⁹ Solche und andere Varianten eines nicht intentionalen Rassismus sind Ausgangspunkt meiner Überlegungen. „Nicht-intentionaler Rassismus kann als selbstverständliche Kooperation mit bestehenden Strukturen verstanden werden“ (Weiß 2001, 354). Die Deutung solcher Diskurse scheint mir notwendig, um die zu Grunde liegenden Konzeptionen rassismuskritischer Bildung zu prüfen und weiterzuentwickeln. Ich beziehe mich dabei schwerpunktmäßig auf meine Erfahrungen als Leiterin von Seminaren zur rassismuskritischen Bildung an der Universität zu Köln. Diese Seminare sind im Lern- und Forschungsbereich Politik angesiedelt. Die überwiegende Zahl der TeilnehmerInnen sind Studierende des Lehramtes für Grund-, Haupt- und Realschulen, einige wenige für den Studiengang Pädagogik. Dabei sind sowohl Studierende vertreten, die das Fach Sozialwissenschaften zukünftig als Schulfach unterrichten werden, als auch solche, die Politik im erziehungswissenschaftlichen Begleitfach studieren.

Unter „Normalität von Rassismus“ verstehe ich erstens die Tatsache, dass Rassismus kein Problem des gesellschaftlichen Randes ist, sondern ein grundsätzliches Strukturprinzip von Gesellschaften.²⁰ Rassismen sind deshalb „(...) als spezifische Formen von Diskriminierung zu untersuchen, in denen gesellschaftsstrukturell verankerte sozioökonomische Ungleichheiten sowie politische Macht- und Herrschaftsverhältnisse mit rassialisierenden Gruppenkonstruktionen verschränkt sind“ (Scherr 2008, 2). Rassismus lässt sich verstehen als subjektive Denk- und Handlungsweise, als soziale Bedeutung und als gesellschaftliche Struktur (beispielsweise in Form institutioneller Diskriminierung von ‚Migranten‘ im Bildungssystem²¹) (Leiprecht 2004, 322).

¹⁹ Claus Melter führt als Kennzeichen eines sekundären Rassismus an:

- die Leugnung und Verharmlosung von Rassismus
- Vermeidung offener Abwertung
- Fehlende Übernahme von Verantwortung für strukturelle, institutionelle, durch Individuen oder Gruppen ausgeübte Diskriminierung
- sich vom Thema belästigt oder angegriffen fühlen
- die Aussage, Mehrheitsangehörige seien Opfer unberechtigter Rassismusvorwürfe (vgl. Melter 2007, 312)

²⁰ Wichtige Anregungen verdanke ich dem Text von Paul Mecheril „Die Normalität des Rassismus“ (Mecheril 2007, 3 ff.).

²¹ Vgl. hierzu insbesondere zum Verständnis institutioneller Diskriminierung im deutschen Bildungssystem die Studie von Helena Flam (2007) „Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse“.

Normalität von Rassismus meint aber auch, dass sich rassistische Denk- und Deutungsweisen immer auf Normalitätsvorstellungen beziehen. In der Bedeutungsproduktion des Rassismus werden körperlichen bzw. kulturellen Eigenschaften von Menschen soziale Eigenschaften zugewiesen. Diese Zuschreibung von Eigenschaften, die gegenteilig zur Mehrheitsgesellschaft sind, kann dann als Legitimation dienen, spezifische Menschengruppen von materiellen und gesellschaftlichen Ressourcen auszuschließen. Solche Zuschreibungsprozesse sind nichtstatisch, sondern sind das Ergebnis der jeweils vorfindbaren Macht- und Herrschaftsverhältnisse (vgl. Hall 2000, 7ff.). Welche Eigenschaften hier ausgewählt werden, ist demnach nicht zufällig, sondern abhängig davon, was in einer Gesellschaft als normal betrachtet, also als Norm gesetzt wird. Der so produzierte Andere weicht von dieser Norm ab. Er ist bestenfalls exotisch und im schlimmsten Falle minderwertig.

Um die Frage zu beantworten, wie sich diese Normalität nun in dem oben geschilderten spezifischen Lernsetting zeigt, ist es notwendig dieses noch klarer und differenzierter zu kennzeichnen. Das Lernsetting ist dadurch charakterisiert, dass es in einer Institution stattfindet. Im Unterschied zu einem Bildungsangebot eines freien Trägers, z.B. in der gewerkschaftlichen Jugend und Erwachsenenbildung, handelt es sich hier nicht um eine Bildungssituation, die vom Studierenden aktiv aufgesucht wird, weil er einen Lernanlass hat (Holzkamp 1991, 6 ff.). Das Belegen des Seminars ist innerhalb von begrenzten Wahlmöglichkeiten eine Möglichkeit, die Studienanforderungen zu erfüllen, um somit letztlich einen Bildungstitel zu erwerben. Es ist nicht zwangsläufig das Ergebnis einer Erfahrung, mit den bisherigen Kenntnissen und Fähigkeiten ein Problem nicht mehr lösen zu können.²² Weiterhin kennzeichnend ist, dass die Lernmotivation häufig aus dem Wunsch erwächst, im Hinblick auf die zukünftige Tätigkeit als LehrerIn in der Schule im Umgang mit Rassismus handlungssicher zu sein. Die Forderung nach eindeutigen Handlungsanweisungen, die angesichts des nicht zu Unrecht antizipierten Handlungsdrucks in alltäglichen Schul- und Unterrichtssituationen entsteht, begrenzt oft die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Alltagstheorien, die im Zusammenhang mit rassistuskritischer Bildung relevant sind, wie z.B. Kultur, Natur usw. Wie zeigt sich nun die Normalität von Rassismus angesichts dieser Lehr- und Lernvoraussetzungen in der Universität? Oder allgemeiner formuliert: Wie zeigt sich die Normalität von Rassismus in

²² Die Überlegungen Holzkamps zur systematischen Lernbehinderung von Schülern durch die Funktionslogik der Schule, bieten auch wertvolle Anregungen zum Verständnis universitärer Lehr- und Lernprozesse. Denn obwohl im Unterschied zur Schule kein staatliches Gesetz zum Besuch der Universität zwingt, lassen sich, wie oben bereits angedeutet, in einer institutionell verfassten Bildungseinrichtung lernbehindernde Effekte nicht verhindern. Die Spielräume für *sachorientiertes* im Unterschied zu *bewältigungszentriertem Lernen* bleiben damit begrenzt (vgl. Holzkamp a.a.O.).

der rassismuskritischen Bildung, wenn sie als universitäres institutionalisiertes Lehren und Lernen stattfindet? Dabei gehe ich der Fragestellung nicht auf der Makroebene nach, in dem ich beispielsweise die Seminarangebote der Universität zu diesem Thema untersuche, sondern auf der Mikroebene. Als Handlung interessieren mich die Sprechweisen der Studierenden.

Dazu werde ich drei Aussagetypen von Studierenden in den Seminaren zum Forschenden Lehren und Lernen näher betrachten.

„Das ist nicht so gemeint!“

Eines der zentralen Anliegen, welches die Teilnehmenden in den Universitätsseminaren zur rassismuskritischen Bildung formulieren, ist rassistische Handlungsweisen in der Unterrichtspraxis eindeutig identifizieren zu können. In diesem Zusammenhang entwickeln sich häufig Kontroversen darüber, ob eine Schüleraussage rassistisch gemeint sei oder nicht. Mit dem Aussagetypus *Das ist nicht so gemeint* wird behauptet, dass eine Handlung, beispielsweise eine rassistische Beschimpfung, wie ‚Scheiß-Nigger‘, nicht rassistisch sei. Solche Beschimpfungen werden häufig als ‚normale‘ Hänseleien unter Heranwachsenden oder als gegen Erwachsene bzw. LehrerInnen gerichtete Provokation gedeutet. Eine zentrale Begründungsfigur dafür ist das Verhalten eines ‚Ausländers‘, den man kennt und der sich an solchen Beschimpfungen gleichermaßen beteiligt. Es steht außer Frage, dass derartige Beschimpfungen immer *auch* die oben genannten Funktionen haben können. Entscheidend für die hier zu Grunde liegende Fragestellung ist aber, dass in solchen Diskussionskonstellationen das Argument ausbleibt, warum denn die hier angesprochenen Beschimpfungen eine rassistische und keine andere Form besitzen.

Der Aussagetypus, dass *etwas nicht so gemeint sei*, hat die Wirkung, einen Dritten und vielleicht auch die Sprechende oder den Sprechenden selbst vor Kritik zu schützen (vgl. Jäger 2007, 175). Denn durch die Umdeutung einer rassistischen Beschimpfung in eine harmlose Hänselei, wird die rassistische Handlungsweise entdramatisiert. Die Beschimpfung ist damit nicht mehr Teil eines umfassenden gesellschaftlichen Diskurses mit dem der so *rassistisch Dominierte* auf seinen (untergeordneten) gesellschaftlichen Platz verwiesen wird. Diese Sprechweise leistet damit letztlich der Leugnung von Rassismus Vorschub (vgl. Melter 2007, 312 ff.). Wesentlich für das Auftreten dieses Aussagetypus ist, dass es eine Notwendigkeit für diese Immunisierung gegen Kritik gibt, denn sonst würde sich solch eine Kommentierung erübrigen. Das Selbstverständnis moderner demokratisch verfasster Gesellschaften erlaubt keine Legitimation von Rassismus. Die Aufrechterhaltung dieser begrifflichen und damit

auch inhaltlichen Tabuisierung verhindert eine weitere Auseinandersetzung (vgl. Rommelspacher 2006, 135 f.).

Wenn rassistische Denkweisen die gesamte Gesellschaft durchziehen, ist die Deutung möglich, die oben angesprochenen Beschimpfungen als normal zu bewerten. Was normal ist, scheint in diesen Zusammenhängen, wenn auch nicht gut und richtig, so doch zumindest in keiner besonderen Weise Grund für Besorgnis oder Empörung zu sein. Folgerichtig werden entsprechende Schüleraussagen als ‚normale‘ Streitereien interpretiert. *Die Normalität von Rassismus scheint in solchen Diskursen ein Verständnis von Rassismus zu legitimieren, das diesen nur in seiner gewalttätigsten Form meint und damit andere Ausprägungen verharmlost.*

„Ja, aber ...“

In einer neunten Klasse wurde die Hetzjagd auf die im sächsischen Müggeln lebenden Inder thematisiert. Am Ende der Stunde äußerte ein Schüler abschließend: „Ausländer sollen nicht provozieren.“ Ein Studierender kommentiert die Schüleraussage in der Nachbesprechung der Stunde: „Diese Aussage ist rassistisch, aber es ist ja sicherlich so, dass Ausländer häufiger die sind, die provozieren“. Der Begriff ‚Ausländer‘ wird hier so gebraucht, dass eine essentialistische Zuschreibung von negativen Eigenschaften stattfindet, die vergleichbar ist mit kulturalisierenden Zuschreibungen (‚Muslime sind gewalttätig‘) und bei Nachfragen auch letztlich so begründet wird. Die Widersprüchlichkeit solcher Aussagen ist vielleicht auch vor dem Hintergrund der Normalität von Rassismus zu verstehen. Denn wenn die Dominanz dieses Diskurses zu Gewöhnungseffekten führt, kann man in einer Phase der Auseinandersetzung mit rassismuskritischen Themen von einer Gleichzeitigkeit von alltagsrassistischen Argumentationsstrukturen und rassismuskritischer Sensibilisierung ausgehen.

„Es gibt nun einmal Unterschiede,...“

„Es gibt nun einmal Unterschiede zwischen den Kulturen. Da ist doch nichts Schlimmes dabei.“ Diese Aussage ist häufig in Diskussionszusammenhängen anzutreffen, die den Kulturbegriff zum Gegenstand haben. Sie werden auch dann geäußert, wenn vorher durch die Dozentin oder andere Teilnehmer betont wurde, dass eine rassismuskritische Betrachtung des Kulturbegriffs nicht meint, die Existenz von Unterschieden zu leugnen. Vielmehr sei es Ziel der Analyse aufzudecken, inwiefern ein statisches Kulturverständnis dazu führe, sozialen Gruppen soziale Eigenschaften zuzuordnen, die, wie beim biologischen Rassismus, dann als

naturgegeben gesetzt würden (vgl. Miles 2000). Dass der Argumentation nicht gefolgt wird, dass ein essentialistischer Kulturbegriff rassialisierende Deutungsmuster unterstützt, liegt sicherlich auch in der Dominanz rassistischer Diskurse begründet, die im vorhergehenden Absatz beschrieben wurden und ein Überdenken nicht notwendig erscheinen lassen.²³ Dieser Aussagetypus verweist aber darüber hinaus auf Normalitätsvorstellungen von Gesellschaft, die in einem Zusammenhang zu den Normalitätsvorstellungen rassistischer Diskurse stehen. *Das was vermeintlich ist, was als gesellschaftliche Realität begriffen wird, wird zur Norm erhoben. Hier kommt ein Gesellschaftsbild zum Ausdruck, dass Realität als Norm setzt und Gesellschaft als ein Naturwesen begreift und nicht als ein Produkt von Menschen.*

Sprechweisen sind in komplexe Motivationslagen eingebettet. Zum einen ist zu bemerken, dass der überwiegende Teil der Studierenden und die Dozentin einer gesellschaftlichen Schicht entstammen, die mittelbar von der sozialen Ungleichheit profitieren, die durch die hierarchisierenden Effekte rassialisierender Gruppenbildung bedingt sind. Zum anderen kann hier auch ein Lernwiderstand zum Ausdruck kommen, der dadurch begründet ist, dass die Studierenden nicht mit einem echten Lernanliegen in die Seminare kommen. Es ist möglich, dass sie bisher noch keine pädagogischen Situationen erlebt haben, die sie herausgefordert hätten, alte Denk- und Handlungsweisen zu überprüfen und nach neuen zu suchen.

Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass viele der hier angesprochenen angehenden LehrerInnen zu Recht einen umfassenden und permanenten Handlungsdruck im zukünftigen Schulalltag antizipieren. Sie verteidigen deshalb häufig ein mechanistisches Konzept vom Lehramtsstudium, welches darauf zielt, ausschließlich Techniken des Unterrichts und Erziehens zu vermitteln. Hinter diesem mechanistischen Verständnis des Lehramtsstudiums ist ein ebensolches Verständnis von Erziehung und Unterricht zu vermuten. Ein solches mechanistisches Verständnis steht im Widerspruch zu zentralen Annahmen rassismuskritischer Bildung, nämlich Erziehung und Lernen als emanzipatorischen Prozess zu begreifen, welcher *Reflexivität* unabdingbar macht (Elverich/ Reindlmeier 2006).

²³ Vgl. hierzu folgende Definition von Leiprecht: „Der Begriff Alltagsrassismus kennzeichnet die alltäglichen Formen von Rassismus der Mehrheitsgesellschaft, die keineswegs nur in extremer oder offener Weise auftreten, sondern auch subtil, unauffällig, verdeckt und latent sein können. Nicht immer handelt es sich dabei um bewusste und gewollte Prozesse, und oft geht es um ein Verhalten innerhalb bestimmter Strukturen, das (möglicherweise unbeabsichtigt) rassistische Effekte zur Folge haben kann. Angehörige der Mehrheitsgesellschaft identifizieren subtilere oder ungewollte Formen von Rassismus häufig nicht als Rassismus, vielmehr erscheinen sie ihnen als selbstverständlich und werden unhinterfragt hingenommen. 'Geschlossene' Welt- und Menschenbilder sind dann bei Alltagsrassismen weniger zu erwarten, und vielfach geht es um ambivalente und widersprüchliche Äußerungen und Haltungen“ (Leiprecht 2005, 319).

Schlussfolgerungen für Seminarkonzeption und -praxis

Die Leugnung von (Alltags-)rassismen in dem beschriebenen universitären Kontext sind als Kampf um Normalitätsvorstellungen zu verstehen. Deshalb scheint es notwendig, sich in Seminaren zur rassismuskritischen Bildung sich explizit mit diesen auseinanderzusetzen. Dabei sind Fragen zu diskutieren, an welchen Stellen der Argumentation mit welcher Funktion auf Normalitätsvorstellungen zurückgegriffen wird, welche Interessen womöglich dahinterstehen können und inwiefern grundsätzlich Normalitätsvorstellungen disziplinierende Wirkungen entfalten. Da mit den Seminaren in erster Linie zukünftige Lehrerinnen und Lehrer angesprochen werden, sollten darüber hinaus Normalitäts- und Normierungsvorstellungen in der Schule mit in die Diskussion einbezogen werden. Die universitäre rassismuskritische Bildung sollte, angesichts der Normalität von Rassismus, das Reden über Rassismus selbst stärker zum Thema machen.

Literatur

- Elverich, Gabi & Reindlmeier, Karin (2006): Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: Gabi Elverich & Annita Kalpaka & Karin Reindlmeier (Hrsg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M., S. 27-62.
- Flam, Helena (Hrsg.) (2007): Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Nora Räthzel (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, S. 7-16.
- Holzkamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung? Forum Kritische Psychologie, Jg. 27, S. 5-22.
- Jäger, Margarete & Jäger, Siegfried (2007): Deutungskämpfe. Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden.
- Leiprecht, Rudolf (2005): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 317-344.
- Mecheril, Paul (2007): Die Normalität des Rassismus. Überblick, Jg.13, H 2, S. 3-9.
- Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Münster.
- Miles, Robert (2000): Bedeutungskonstruktion und der Begriff des Rassismus. In: Nora Räthzel (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, S. 17-33.

Rommelspacher, Birgit (2006): Der Hass hat uns geeint. Junge Rechtsextreme und ihr Ausstieg aus der Szene. Frankfurt a.M.

Scherr, Albert (2008): Rassismus oder Rechtsextremismus? Annäherung an eine vergleichende Betrachtung zweier Paradigmen jenseits rhetorischer Scheinkontroversen. (unveröffentlichtes Manuskript; erscheint demnächst in einem von Rudolf Leiprecht herausgegebenen Band zu Rassismustheorien)

Weiß, Anja (2001): Rassismus wider Willen.

Autorin

Michaela Lapp arbeitet am Lehr- und Forschungsbereich Politikwissenschaft der Universität zu Köln in der LehrerInnenausbildung.

Kontakt

michaela.lapp@uni-koeln.de

Andreas Foitzik

Die Normalität des Rassismus in meiner interkulturellen Bildungsarbeit - ein Einwurf

Ich gehöre zu den AntirassistInnen, die in den letzten zehn Jahren in der ‚interkulturellen‘²⁴ (Fort-)Bildungsarbeit ‚Karriere‘ gemacht haben. Wenn ich mich mit diesem Einwurf auf Spurensuche nach der Normalität des Rassismus in meiner interkulturellen Arbeit begeben, betreibe ich gewissermaßen eine Art von ‚Nestbeschmutzung‘. Nicht im Sinne eines Schlechtrebens der eigenen Arbeit und der Arbeit derer, die in ähnlicher Weise arbeiten, sondern als konstruktive Verunsicherung in der Hoffnung, Perspektiven für eine klarere Thematisierung des Rassismus in interkulturellen Fortbildungen zu finden.

Es gibt nichts Richtiges im Falschen. Wer sich in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft in den Markt des Interkulturellen begibt – und das wird jedeR tun müssen, die/der in diesem Feld seinen/ihren Lebensunterhalt verdienen will – wird hier schwerlich oder nur in wenigen Nischen einen antirassistischen Ansatz²⁵ umsetzen können. Es wird also wenig überraschen, dass wir die „Normalität des Rassismus“ auch in Feldern finden, in denen man sie vielleicht zunächst nicht vermutet.

Ich gehe von folgender Definition von Rassismus aus:

Eine meist ethnisch definierte gesellschaftliche Gruppe wird von einer anderen gesellschaftlichen Gruppe konstruiert und von dieser hierarchisch höher stehenden Gruppe abgewertet, die sich darüber hinaus in der Position befindet, diese Abwertung über verschiedene Formen der Diskriminierung wirksam werden zu lassen.

Unter „Normalität des Rassismus“ verstehe ich, dass Konstruktion, Abwertung und Macht so selbstverständlich in alltägliche Handlungspraxen eingeflochten sind, dass sie auf den ersten Blick nicht als ein Ausdruck des Rassismus erkennbar sind. Es handelt sich dabei in erster Linie um Praxen der Dethematisierung, des mehr oder weniger bewussten Verschweigens rassistischer Strukturen in der Thematisierung von Interkulturalität.

In einem ersten Teil möchte ich entlang der drei Komponenten der o.a. Rassismusdefinition meine interkulturelle Praxis hinterfragen. Im Anschluss zeichne ich nach, wie meine Praxis zum einen der Logik der Interkulturalität selbst folgt, sich aber auch in durchaus nachvollziehbaren pädagogischen Überlegungen begründet und schließlich auch der Dynamik der eigenen Berufsrolle im interkulturellen Markt geschuldet ist. Abschließend will ich ausführen,

²⁴ „Interkulturell“ (im Folgenden ohne Anführungszeichen) werde ich in diesem Text eher als eine Umschreibung einer bestimmten etablierten Praxisform nutzen, denn als einen wissenschaftlich exakt definierten Begriff.

²⁵ Im Sinne eines explizit und kritisch die gesellschaftliche Normalität des Rassismus und die eigene Eingebundenheit darin thematisierenden Ansatzes.

dass es nicht das Ziel sein kann, einen ‚politisch korrekten‘ Weg zu finden, sondern einige Marksteine für eine Orientierung in Widersprüchen²⁶ andeuten.

Reden als Konstruktion

Die Grundfrage lautet: Tragen wir mit interkulturellen Trainings zu dem Problem bei, das wir eigentlich lösen wollen? Fördern wir nicht geradezu die Konstruktion einer Gruppe?

Auch wenn wir uns um die Dekonstruktion von all zu engen Gruppenkonstruktionen in den Fortbildungen bemühen, werden wir darin kaum dem entgehen können, dass alle Beteiligten zu jeder Zeit dieser Veranstaltung im Kopf haben, dass es eben um die ‚Anderen‘, die ‚Ausländer‘ geht.

Fördern wir damit den Prozess des „Otherings“, das *die Anderen zu Anderen machen, in dem ich sie als solche benenne*? Können wir das Thema überhaupt behandeln, ohne Gruppen zu benennen?

Dieses Problem teilt im Übrigen das Feld des Interkulturellen mit dem Feld des Antirassismus, der im Wesentlichen auch als eine Reaktion auf Rassismus gedacht werden muss. Weil im rassistischen Diskurs über „Ausländer“ geredet wird, redet der/die AntirassistIn auch über sie und unterstützt daher deren Sonderstellung.

Im Rahmen interkultureller Trainings kommt noch dazu, dass das Anderssein in erster Linie kulturell und zwar in der Regel ethnisch-kulturell definiert ist. In den Erwartungen der Teilnehmenden, aber auch in den Ansätzen der meisten Fortbildungen, geht es im Kern um die Vermittlung interkultureller Kompetenz. Dieser Begriff verweist direkt auf die besondere Bedeutung der kulturellen Differenz zwischen den Akteuren der Interaktion, die in der Fortbildung zur Debatte stehen. Damit wird die Kulturzugehörigkeit als – zumindest tendenziell – problemschaffend hervorgehoben. Dabei ist der kulturell deutende Blick ein Teil des Problems. Sicherlich können kulturelle Prägungen einen wichtigen Einfluss auf das Denken, Fühlen, Handeln und Interagieren von Jugendlichen wie Professionellen spielen und zu Missverständnissen und erfolglosem Handeln führen. Mit dem Fokus auf die kulturelle Differenz wird nahegelegt, bei Störungen, Misserfolg und Unverständnis reflexartig auf das Erklärungsmuster von ethnisch definierter Kultur zurückzugreifen.

In diesem Denken wird MigrantInnen der Subjektstatus genommen. Ich trage zu ihrer Ausgrenzung bei, in dem ich sie auf ihre Herkunft reduziere. Ohne die gleichzeitige Thematisierung sozialer Ungleichheit und eine Kritik der herrschenden Verhältnisse besteht die Gefahr,

²⁶ Ausführlicher zu diesem Gedanken in dem Text „Von guten Menschen und anderen Widersprüchen“ in Foitzik/Marvakis 1997.

damit einer Ethnisierung sozialer Verhältnisse Vorschub zu leisten. Soziale Fragen werden als sogenanntes „Ausländerproblem“ diskutiert.

Die Falle des Defizitblicks

In dem ‚Ausländer‘ oder auch ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ in Fortbildungen thematisiert werden, wird gleichzeitig nahegelegt, dass es ein Problem mit ‚ihnen‘ gibt. Im Kontext dieser Fortbildungen besteht somit eine innere Logik, MigrantInnen als Menschen wahrzunehmen, die in besonderer Weise Probleme haben oder Probleme verursachen. Neben dem Dilemma der Konstruktion im ‚Reden über‘ fördert das Setting einer interkulturellen Fortbildung eine tendenziell abwertende Haltung.

Dies legt auch die Tradition der Disziplin der interkulturellen Pädagogik nahe. In den letzten Jahrzehnten sind hier zwei wesentliche, sich ergänzende Strömungen auszumachen. Die Ausländerpädagogik als Sonderpädagogik in den 70er Jahren und die Betonung Begegnung mit den Anderen als Bereicherung im Interkulturellen Lernens in den 80ern. (Mecheril, 2004, S. 83f). Dies hat in der Praxis der Institutionen der Sozialen Arbeit Spuren hinterlassen. Wenn das Thema überhaupt wahrgenommen wird, dann in der Regel unter einer Defizitperspektive und einer daraus folgenden kompensatorischen Praxis oder aber in einer Idealisierung des ‚Nebeneinander der Kulturen‘.

Wir entkommen innerhalb dieser Logik also kaum einem abwertenden ‚Entwicklungshilfe-Denken‘, das allenfalls ersetzt wird durch einen exotisierenden Blick auf den Anderen als Guten, Reinen, der Natur näher stehenden o.ä. Dieses Denken ist in beiden Varianten ein Blick von oben nach unten und letztlich Ergebnis ungleicher Verteilung von Handlungs- und Definitionsmacht.

Interkulturelle Handlungstechniken unter Verdacht?

Die Frage nach der Macht möchte ich in unter zwei Aspekten diskutieren. Zum einen geht es um die Akteure in interkulturellen Trainings und zum andern um die Inhalte selbst.

Die erste Frage lautet: Wer spricht? In der interkulturellen Bildung arbeiten – meiner Wahrnehmung nach – immer noch überwiegend Mehrheitsangehörige. Auch wenn viele AuftraggeberInnen großen Wert drauf legen, dass MigrantInnen in den Teams beteiligt sind, werden wichtige Positionen oft noch von ‚weißen‘ TrainerInnen besetzt. Es lässt sich hier berechtigter Weise einwenden, dass es nicht die Sache der Menschen mit Rassismuserfahrung sein kann, die weiße Bevölkerungsmehrheit, die zumindest in meinen Fortbildungen ebenfalls die deutliche Mehrheit der TeilnehmerInnen ausgemacht, in einem wie auch immer angemessenen

Umgang mit den ‚Anderen‘ fortzubilden. Es ist durchaus eine Aufgabe von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, diesen Diskurs voranzutreiben.

Wir müssen die Frage nach der Machtverteilung hier also zusätzlich unter der Perspektive betrachten, inwieweit die Inhalte der Fortbildungen selbst zum Erhalt von Privilegien auf Seiten der Teilnehmenden beitragen.

Viele Übungen im Bereich interkultureller Fortbildungen zielen auf ein besseres Verständnis des Anderen. Die TeilnehmerInnen lernen über ein zeitweiliges Hineinversetzen in den imaginierten ‚Anderen‘ einen angemesseneren Umgang mit diesem. Einem Gedanken von Paul Mecheril (2004, 127) folgend, wohnt diesem Verstehen immer auch Machtförmigkeit inne. Es steht im Verdacht, sich den ‚Anderen‘, den ‚Fremden‘ über Assimilation anzueignen. Ist die Idee, mein Gegenüber verstehen zu können, eine Form der Vereinnahmung, der Kolonialisierung?

In Fortbildungen arbeite ich oft mit den eigenen Umzugserfahrungen der TeilnehmerInnen. In dieser Übung werden immer wieder erstaunliche Geschichten von Befremdungen, erlebten Abwertungen und Ausgrenzungen erzählt. Trotz eindringlicher Hinweise ist dabei allerdings nie der Gefahr zu entgehen, dass der Umzug vom Dorf in die Stadt gleichgesetzt wird mit weit einschneidenderen – mit Rassismuserfahrung verbundenen – Migrationsgeschichten. Die Teilnehmenden verfügen nun aber über einen Begriff für erlebte Fremdheit und können diesen in ihre eigene Gedankenwelt einsortieren. Ich erkaufe mir dabei – so könnte man zugespitzt formulieren – einen persönlichen Zugang der Teilnehmenden zum Thema Migration zu dem Preis der Verharmlosung des Rassismus.

Eine andere Standardübung ist ein Spiel mit zwei Stadtplänen. Es handelt sich dabei um eine Übung im Umgang mit Differenz. Zwei TeilnehmerInnen haben die Pläne der selben Stadt vor sich liegen. Dann soll die eine den anderen von Punkt A nach B führen, ohne dabei zu wissen, dass sich die Pläne in wesentlichen Merkmalen unterscheiden. Sie werden sich verständigen können, wenn sie sich die Zeit nehmen, beide Pläne genau zu beschreiben und nach Gemeinsamkeiten zu suchen; wenn sie anerkennen, dass der Plan des jeweils anderen nicht besser oder schlechter, sondern einfach *anders* ist; wenn sie nicht einfach losfahren, sondern sich vergewissern, dass sie beide auf dem gleichen Weg sind.

Auch hier gibt es also durchaus Potential für eine Reflexion der Themen Konstruktion und Abwertung anderer Lebensweisen und Erfahrungen. Gleichzeitig zielt die Übung sehr klar darauf ab, Kommunikationsregeln zu erarbeiten, die Verständigung in einer Situation der Differenz ermöglichen sollen. Immanentes Ziel von interkulturellen Fortbildungen scheint zu

sein, die Teilnehmenden in solchen (Kommunikations-)Situationen handlungsfähiger zu machen. Berücksichtigt ein TeilnehmerIn diese Regeln in der Arbeitssituation, ist dies sicherlich besser, als würde sie/er kulturell dominant und unreflektiert ihren/seinen eigenen Plan durchsetzen. Aber stehen diese Regeln nicht trotzdem im Verdacht, Kommunikationstechniken zu sein, die den TeilnehmerInnen dazu verhelfen, in ihrem jeweiligen Umfeld so handlungsfähig zu werden, dass sie Probleme, die letztendlich in der rassistischen Struktur der Gesellschaft begründet liegen, kommunikativ in den ‚Griff kriegen‘? Ist eine so verstandene interkulturelle Kommunikation in dem Sinne eine Herrschaftstechnik, als sie hilft eigene, *weiße* Privilegien abzusichern?

Die Dynamik des interkulturellen Marktes

Es gibt auch andere Seminare und Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Einwanderungsgesellschaft: Ein rassismuskritisches Seminar würde bedeuten, sich konsequent der Konstruktion von Gruppen, dem Reden über die ‚Anderen‘ zu verweigern, von den Teilnehmenden mitgebrachte Bilder zu dekonstruieren, eine Antidiskriminierungsperspektive einzunehmen und damit eine parteiliche Haltung für von Rassismus betroffene Menschen einzunehmen.

Die hier etwas zugespitzt formulierte Kritik interkultureller Trainings bezieht sich also auf eine spezifische Form des Umgangs mit dem Thema Rassismus. Ich spreche dabei in erster Linie über meine eigene Praxis, auch weil ich vermute, dass mein Werdegang von einer anti-rassistischen politischen Praxis hinein in das Gewerbe des Interkulturellen in gewisser Weise typisch ist. Ich bin einer der Mehrheitsangehörigen, die sich in dem Geschäft des Interkulturellen in den letzten zehn Jahren etabliert haben, die bewusst in Kauf genommen haben, dass eine solche rassismuskritische Perspektive immer wieder zu wenig thematisiert wird.

Vor Beginn meiner Seminartätigkeit hatte ich noch im Rahmen einer Gemeinschaftsdiplomarbeit mit zwei Kollegen die eigene privilegierte Position als weiße deutsche und intellektuelle Männer in einer von der triple oppression durch Rassismus, Sexismus und Klassenherrschaft gekennzeichneten Gesellschaft reflektiert (Foitzik/Seid/Wegner 1991).

Wie geht das. Ich versuche mich zu erinnern und sehe, dass vieles trotz vielfältiger kollegialer Diskussionszusammenhänge eher hinter meinem Rücken passierte. Spuren finde ich in der beschriebenen Dynamik des Interkulturellen verbunden mit dem auch spezifischen Markt in Deutschland.

Mir war immer bewusst, dass bereits der Titel der Seminare ‚eigentlich‘ problematisch ist. Der Begriff „interkulturell“ reproduziert schon die Reduzierung des Diskurses auf die kultu-

relle Perspektive und blendet damit beispielsweise rassismus- oder diskriminierungskritische Fragestellungen aus.

Matthias Lange und Nils Pagels resümieren für Begriffe wie *interkulturelle Öffnung*²⁷, *interkulturelles Lernen*, *interkulturelle Kompetenz*, dass „die gemeinsame Diskussionsgrundlage häufig lediglich in dem stillschweigenden Konsens (besteht), dass das Thema irgendwas mit Ausländer(inne)n zu tun habe und damit, wie die Einheimischen mit ihnen umzugehen haben“ (2001, 65).

Diese Begrifflichkeiten sind in den 1980er Jahren entstanden, der Hochzeit der Rede von der multikulturellen Gesellschaft. Für den Fortbildungsmarkt hieß dies, dass der Boden bereitet und *interkulturell* gesellschaftlich anschlussfähig war. Die „*Interkulturell*“-Begriffe sind typische Container-Begriffe, die den einen ein kritisches gesellschaftspolitisches Potential versprechen und den anderen doch nicht weh tun²⁸. Ihr Erfolg liegt im Wesentlichen darin begründet, dass sie theoretisch und praktisch wenig eindeutig und damit in vielerlei Weise interpretierbar sind.

Begriffe wie Antirassismus oder Antidiskriminierung haben es dagegen auf dem deutschen Markt eindeutig schwerer. Bei den üblichen ‚Kunden‘ wie Stadtverwaltungen, Verbänden und Akademien scheinen sie eher politischen Aktivismus als Professionalität zu signalisieren. Manche Auftraggeber/innen weisen auch auf ihr eigenes ‚Problem‘ mit den Nutzer/innen hin. Sie wären es, die sich dann zu den Fortbildungen nicht anmelden würden.

Ich hatte unter anderem aufgrund dieses Dilemmas trotz zehnjähriger Freiberuflichkeit bis vor kurzem keine Visitenkarte, auf der ich dann in einer persönlichen Identifikation hätte Farbe bekennen müssen. Bei meinen Veranstaltungen habe ich da weniger Skrupel, sie werden in der Regel ja von einem mich beauftragenden Träger ausgeschrieben. Hier kann ich mich offensichtlich noch der Illusion hingeben, dass ich die Möglichkeit habe, unter ‚falschem Etikett‘ viel Richtiges unter die Leute zu bringen. Heute steht auch auf meiner Visitenkarte – mangels Alternative mich ‚taktisch‘ den etablierten Berufsbezeichnungen und damit den Marktgepflogenheiten ‚unterwerfend‘ – „Interkultureller Trainer und Berater“. Das Problem: Irgendwann steht nicht nur interkulturell drauf, es ist auch interkulturell drin. Damit trage ich zu der Tendenz bei, dass sich die Ansätze durchsetzen, die gesellschaftliche Verhältnisse ausblenden, soziale Verhältnisse ethnisieren und dadurch auch herrschaftsstabilisierend wirken.

²⁷ Interessant wäre es, der Frage nachzugehen, warum hier ein unübersetzbarer deutscher Begriff eingeführt wurde.

²⁸ Für das Konzept der Interkulturellen Öffnung habe ich dieses Phänomen und das trotzdem darin enthaltene kritische Potential an anderer Stelle ausführlicher diskutiert (Foitzik/ Pohl 2008).

Das Dilemma der pädagogischen Rolle

Der Wandel vom antirassistischen Aktivist zum interkulturellen Trainer folgt aber neben der beschriebenen Dynamik des interkulturellen Marktes noch einer anderen Logik. Überspitzt gesprochen: Plötzlich begegne ich den MitarbeiterInnen einer Ausländerbehörde, die ich noch kurz vorher als „rassistische Schreibtischtäter“ titulierte hätte, als TeilnehmerInnen meiner Fortbildungen.

Im Rahmen der politischen Bildungsarbeit kann ich davon ausgehen, dass die Teilnehmenden in irgendeiner Weise an einer Auseinandersetzung mit den politischen Verhältnissen interessiert sind. Das Interesse von TeilnehmerInnen in beruflich orientierten Fortbildungsseminaren ist auf eine Verbesserung ihrer Praxis bezogen: Im für gesellschaftskritische Lernprozesse ‚günstigeren‘ Fall um eine qualitative Verbesserung der eigenen Arbeit, im ‚ungünstigeren‘ Fall um das an sich berechtigte Interesse der Erleichterung der eigenen Arbeit. Eine kritische Reflexion der eigenen Position führt aber nicht – oder zumindest nicht unmittelbar – zu einer Erleichterung der Arbeit, sondern nötigt einem ab, die ohnehin als aufreibend erlebte Praxis noch komplexer wahrzunehmen. Es war über Jahre hinweg meine Angst, von diesen TeilnehmerInnen als moralische Instanz erlebt zu werden, als ‚Ausländer-Lobby‘, als Gutmensch, der von der sich in der eigenen Arbeitssituation niederschlagenden Realität der Einwanderungsgesellschaft keine Ahnung hat, dessen kritische Fragen daher allenfalls reflexartig eine Verfestigung der eigenen Position bewirken. Es war meine Befürchtung, von dieser Position aus nichts in Bewegung bringen zu können, also auf eine Art auch wieder stabilisierend zu wirken.

Aus dieser Angst hat sich die These entwickelt, dass eine (offen) antirassistische Haltung in einer Fortbildung den Kontakt zu den TeilnehmerInnen negativ beeinflussen oder auch verhindern kann. Ich habe daher meine Rolle als mehr oder weniger neutralen Organisators eines Lernprozesses folgendermaßen definiert (Arbeitskreis Interkulturelles Lernen, 2001, G – 15): Ich will die anderen nicht da oder dort hin bringen, nicht überzeugen und versuche, das Lehrer-Schüler-Verhältnis etwas aufzulösen.

Ich versuche, die anderen in ihren Begründungen ernst zu nehmen, ihre Gründe anzuhören und mit ihnen ins Gespräch zu kommen.

Vielleicht ist es möglich, gemeinsam auf gesellschaftliche Behinderungen oder institutionelle Strukturen zu kommen, die ein bestimmtes Verhalten nahe legen.

Unterschiedliche Positionen können dabei durchaus deutlich werden; wichtig ist, sie auf unterschiedliche Wertentscheidungen zurückzuführen und meinem Gegenüber nicht das Gefühl zu geben, dass er/sie falsch liegt, sondern einfach woanders steht.

Als Trainer ist mein Hauptziel, der TeilnehmerIn zu helfen, die eigene Position und das eigene Verhalten besser zu verstehen und Handlungsalternativen anzuregen, die für sie allerdings eben nur dann interessant sein können, wenn sie eine konkrete Verbesserung und nicht nur einen moralischen Anspruch bedeuten.

Diese Haltung kann ich mir aus der Position eines Menschen ohne Rassismuserfahrung eher leisten. Ist auch dies ein Teil der Privilegien, dass es mir leichter fällt, eine ‚neutrale‘ Position einzunehmen, mir es somit vereinfacht wird, mich auf die Ebene der Teilnehmenden einzulassen?

Ansatzpunkte

Auch bisher sind Teilnehmende eher verunsichert aus den Fortbildungen gegangen, auch bisher habe ich ihnen Ungewohntes zugemutet, aber immer im Rahmen dessen, was für alle erträglich ist. Auch bisher habe ich das Reden über die ‚Anderen‘ in den Fortbildungen kritisch in Frage gestellt und mich auch dabei schon immer wieder dorthin gebracht, wo meine kritische Fragen von den Teilnehmenden als moralischer Zeigefinger erlebt werden. Den Schritt zu gehen, nicht nur das Reden über die ‚Anderen‘ zu kritisieren, sondern mit dem Reden über das ‚Wir‘ zu beginnen, habe ich mich nicht getraut.

Die für mich in den letzten Jahren wieder neu aufgegriffene Auseinandersetzung mit rassistisch-kritischen Fragen²⁹ hat meine Praxis verändert, sie hat mich auf neue Spuren gebracht, lässt mich die unintendierten Effekte der ‚erfolgreichen‘, weil Aha-Effekte auslösenden Methoden, kritischer reflektieren, lässt mich auch in den Fortbildungen andere Fragen stellen, die auch die eigene weiße Position zum Gegenstand der Reflexion macht.

Vielleicht auch, weil ich es mir inzwischen leisten kann. Die TeilnehmerInnen von berufsbegleitenden Weiterbildungen³⁰ sind offener als die zu der Fortbildung mehr oder weniger genötigten MitarbeiterIn einer Ausländerbehörde.

Das Differenzdilemma als Ausgangspunkt

Die schwarze Dichterin Pat Parker schreibt in ihrem Gedicht mit dem Titel „Für die Weiße, die wissen möchte, wie sie meine Freundin sein kann“: „Erstens: Vergiss, dass ich schwarz bin. Zweitens: Vergiss nie, dass ich schwarz bin“ (zitiert nach Arbeitskreis Interkulturelles Lernen 2001). Dieses Grunddilemma jeder differenzsensiblen Perspektive als Gratwanderung

²⁹ Vor allem durch die Auseinandersetzung mit der neuer Migrationsforschung, den IDA-Workshops und zuletzt auch durch das Buch „Spurensicherung“ (Elverich u.a. 2006).

³⁰ z.B. „Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ (www.pjw-bw.de).

ihrer gleichzeitigen Unvermeidlichkeit und Unmöglichkeit mache ich heute selbst zum Kern der Fortbildungen.

Lange dachte ich, das würde die Teilnehmenden überfordern, aber ich mache immer bessere Erfahrungen damit, das Thema des „Otherings“ aufzugreifen. Dieses wirkt auf Teilnehmende besonders verunsichernd, weil hier die Unauflösbarkeit des Dilemmas sehr deutlich aufscheint.

Eine Reflexion der üblichen Frage zur Kontaktaufnahme von Mehrheitsangehörigen mit Menschen mit ‚offensichtlichem‘ Migrationshintergrund „Woher kommst du?“ stößt regelmäßig auf Widerstände in der Gruppe („Warum soll man das nicht fragen dürfen?, Darf man denn nun gar nichts mehr sagen?!, Das signalisiert doch mein Interesse!...“). Und doch kommen dabei sichtbare Lernprozesse durch Verunsicherung in Gang.

Ziel kann nicht eine Verhaltenssicherheit durch Kenntnis des Anderen sein, sondern eine Sensibilisierung auf mögliche Differenzen, die in der Begegnung nicht aufgelöst werden können, also ausgehalten werden müssen. Diese ‚Erkenntnis‘ bietet nicht mehr Sicherheit, sondern vermindert die Gewissheit, den Anderen richtig verstanden zu haben.

Dies darf aber nicht zur Lähmung („Ich will es nicht falsch machen...“) führen. Es geht darum, die Teilnehmenden zu ermutigen, sich auf einen fehlerfreundlichen und kreativen Lernprozess einzulassen, der geprägt ist von einem gelassenen Mut zu handeln und Fehler zu machen, von der Bereitschaft, sich dabei immer wieder verunsichern zu lassen und das eigene Handeln zu reflektieren und von der Offenheit, daraus für das nächste Mal zu lernen (vgl. Mecheril 2004).

Diese Ermutigung birgt aber auch die Gefahr eine Entlastung in dem Sinne zu bewirken, dass eine Auseinandersetzung mit eigenen Privilegien nicht notwendig ist.

Wenn man zum Fragen, zur Neugier, zum Dialog auf Augenhöhe anstiften will, muss auch reflektiert werden, dass dies vor allem eine Aufgabe der ‚kulturellen‘ Mehrheit, die es in ihrer strukturell ‚mächtigen‘ Position im Gegensatz zur Minderheit nicht nötig hat, diese Sicherheit aufzugeben. Interkulturelle Kompetenz beinhaltet dann zuerst die kritische Reflexion von eigenen Bildern und Wahrnehmungsstrukturen, die ein ‚(An-) Erkennen‘ behindern, sowie die neugierige Erforschung der Handlungsgründe der ‚Anderen‘.

Dass diese Auseinandersetzung mit dem Dilemma der Differenz gelingen kann, zeigt das Beispiel eines Öffnungsprozesses einer Jugendhilfeeinrichtung. Die Schulleiterin einer Erziehungshilfeschule hatte im Rahmen eines Projektes mit etlichen ihrer LehrerInnen an einer

mehrteiligen ‚interkulturellen‘ Inhousefortbildung teilgenommen. Von einem kritischen Kollegen wurde sie gefragt, was sich dadurch im Schulalltag merklich verändert habe. Ihre spontane Antwort war: „Wir wissen nun, auch Türken haben eine Pubertät“. Natürlich wusste sie das auch vorher, doch sie bestand darauf, mit dieser Metapher einen in vielen Situationen spürbaren Wandel im pädagogischen Handeln zu beschreiben. Hätte sie vorher jede problematische Situation mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nahezu reflexartig mit der Kulturbrille wahrgenommen und interpretiert, würde sie nun zunächst die Fragen stellen, die sie bei nicht zugewanderten Schülerinnen und Schülern auch stellen würde. Mit dem Migrationshintergrund zusammenhängende Fragen seien damit nicht ausgeblendet, sondern blieben Teil des fachlichen Blicks.

Reflexion von Praxisfragen

Doch dasselbe Beispiel zeigt, wie dünn das Eis ist. Die Schulleiterin erwähnte als zweite sichtbare Veränderung im Schulalltag, dass die KollegInnen viel gelassener wären, wenn die SchülerInnen mit Migrationshintergrund selbst die ethnische Karte ziehen würden oder bestimmte Entscheidungen der LehrerInnen als rassistisch kritisieren.

Die Themen „Selbstethnisierung“ und der „Umgang mit dem Rassismusvorwurf“ sind häufige Themen in der Reflexion von Praxisfragen.

Die Gelassenheit im Umgang mit dem Rassismusvorwurf kann natürlich auch eine Möglichkeit sein, sich notwendigen Auseinandersetzungen zu entziehen. So wichtig es ist, mit den Teilnehmenden ein professionelles Handwerkszeug zu entwickeln, anhand dessen sie mit einer gewissen Gelassenheit prüfen können, inwieweit der Rassismusvorwurf in erster Linie eine Provokation ist, so wichtig ist gleichzeitig, ihn nicht in dem Sinne als ‚berechnende Waffe‘ zu entlarven, dass nicht mehr inhaltlich geprüft werden muss, ob in dem konkreten Fall nicht von dem Jugendlichen zurecht eine rassistische Diskriminierung angesprochen wird.

Die Frage der Selbstethnisierung möchte ich – angeregt durch die Bearbeitung einer konkreten Situation während der Zusammenarbeit mit Maria do Mar Castro Varela – beispielhaft skizzieren als den Versuch einer rassismuskritischen Praxisreflexion.³¹

Eine Mitarbeiterin einer stationären Einrichtung berichtet folgende ‚typische‘ Problemkonstellation. Immer wieder verweigerten türkische Jungs die Mithilfe bei der Hausarbeit mit dem Argument „Das ist bei uns nicht üblich, türkische Männer machen das nicht!“ Vor dem Hintergrund bestehender Bilder über ‚die türkische Familie‘ ist dieses Argument der Jugendli-

³¹ entnommen Foitzik 2008.

chen naheliegend und daher glaubwürdig. Die Mitarbeiterin steht in der konkreten Situation damit vor einer doppelten Handlungsanforderung. Sie muss sich zum einen in der Sache verhalten (muss der Junge spülen oder nicht) und zum anderen die eigene Position begründen.

Wird sie im Sinne einer kultursensiblen Empathie den Jugendlichen aufgrund der vorgebrachten Differenzinszenierung ‚anders‘ behandeln, ihm also beispielsweise in Absprache mit den anderen Jugendlichen einen anderen Dienst zuteilen, oder aber im Sinne eines pädagogischen Konzeptes des Alltagslernens darauf bestehen, dass der Junge die Hausarbeit erledigt?

In allen Fällen hat sich die Mitarbeiterin bereits dafür entschieden, dass es sich um einen interkulturellen Konflikt handelt. Was wissen wir aber wirklich über den Konflikt? Zunächst nur, dass der Jugendliche die ethnische Karte („wir Türken“) zieht, um ein konkretes Interesse („keine Hausarbeit“) durchzusetzen.

Für die Entwicklung des Konfliktes entscheidend ist nun nicht die Frage, welche pädagogische Entscheidung die Mitarbeiterin fällt, sondern wie sie diese diskursiv begründet. Wie kann die Mitarbeiterin in dem vorliegenden Fall reagieren? Spielen wir zwei mögliche Antworten durch. „Das ist uns egal, bei uns ist das so, dass auch Männer sich an der Hausarbeit beteiligen!“ Mit dieser Argumentationsfigur nimmt sie die Polarisierung auf, indem sie auf der Ebene von *Wir* und die *Anderen* argumentiert. Der entscheidende Punkt ist, wer in diesem Fall das ‚Wir‘ ist. Nachdem der türkische Jugendliche das „Wir“ aber eindeutig ethnisch definiert hat, ist es aus der Situation nahegelegt, dass auch das „bei uns“ der Professionellen nicht meint, „bei uns im Haus/Heim/Internat“, oder „nach unserer Hausordnung“, oder „nach unserem pädagogischen Verständnis“, sondern „bei uns in Deutschland“. Diese Aussage ist zum einen falsch und auch statistisch leicht widerlegbar und zum andern bleibt sie auf dem von dem Jugendlichen vorgegebenen Spielfeld, auf dem es keine Lösung außer über Dominanzverhalten geben kann und wird.

In der Selbstverständlichkeit, mit der sich die Mitarbeiterin auf dieses ethnische Feld begibt, werden die Jugendlichen außerdem darin bestätigt, dass dieses ein wesentliches diskursives Feld ist. Dabei erleben sie die womöglich emotionale Mitarbeiterin als Vertreterin einer Dominanzkultur, die die anderen Kulturen als minderwertigere von oben herab behandelt. Die darin erfahrene Abwertung wird eher zu weiteren Rückzugstendenzen als zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung führen.

Eine mögliche Reaktion des Jugendlichen könnte der Vorwurf des Rassismus gegenüber der Mitarbeiterin sein. Und auch hier wissen wir wieder nicht sofort, ob es eine Reaktion aus der Hilflosigkeit heraus ist, aus der Erfahrung, damit das deutsche Gegenüber an einem empfind-

lichen Punkt treffen zu können oder ob es ein berechtigter und überlegter Vorwurf gegenüber einer Person ist, die, wie gezeigt, tatsächlich als Vertreterin einer rassistischen Dominanzgesellschaft argumentiert.

Was würde sich verändern, wenn die Mitarbeiterin folgendermaßen argumentieren würde:

„Bei uns in Deutschland ist das leider auch so, dass Männer kaum Hausarbeit machen. Das Problem kennen wir hier sehr gut. Auch für die anderen Jungs ist das oft komisch, auch die kennen das nicht von ihrem Vater und trotzdem müssen sie es hier machen. Weil wir nicht wollen, dass die Mädchen die Arbeit für die Jungs mitmachen müssen. Denen macht das auch nicht mehr Spaß. Außerdem wollen wir, dass ihr später mal selbständig seid. Aber das das erst mal ungewohnt ist, wenn man das von zuhause nicht kennt, verstehe ich gut.“

Die Mitarbeiterin verlässt das vom Jugendlichen vorgeschlagene ethnische Spielfeld nicht. Dies hätte sie getan, wenn sie dem Jugendlichen beispielsweise unterstellt hätte, dass er das Argument nur als Vorwand benutzt, weil er zu faul sei.

Sie erkennt also eine kulturelle Differenz als möglichen Hintergrund für das Verhalten des Jungen prinzipiell an. Gleichzeitig verschiebt sie das Spielfeld, da hier nun nicht mehr Türken gegen Deutsche spielen, sondern kulturelle Normen von Männern zum Gegenstand werden.

Wenn die kulturelle Differenz für den Jungen hier eine wirkliche Bedeutung hat, ist nun das Feld für eine offene Auseinandersetzung geöffnet – unabhängig von den möglichen Entscheidungen in der Sache – siehe oben.

Wenn er aber die Kulturkarte tatsächlich nur als Vorwand benutzt hat, vielleicht auch aus der Erfahrung heraus, dass die deutschen MitarbeiterInnen hier ‚verwundbar‘ sind, ist seine Strategie an diesem Punkt nicht aufgegangen. Er muss sich auf der Sachebene auseinandersetzen.

Mit einer ähnlichen Haltung gilt es auch dem oben zitierten Rassismuskritik zu begegnen: Nicht aus Verletzung oder Ärger zurückschlagen, sondern in der Antwort versuchen, Räume für eine produktive Auseinandersetzung mit dem Thema und den tatsächlichen Erfahrungen des Jugendlichen zu öffnen.

Schluss

Interkulturelle Trainings können dann ein rassismuskritisches Potential entfalten, wenn die eigenen Arbeitsmethoden und Arbeitssettings immer wieder auf einer Metaebene selbst in

Frage gestellt werden und dabei auch vor einer Thematisierung eigener Privilegien nicht zurückgeschreckt wird.

Reflexionsfragen können sein: Welche Spuren hinterlässt die Arbeit? Welche sind intendiert, welche unintendiert? Was wird bewusst in Kauf genommen? Enthalten die Ansätze eine gesellschaftsverändernde Perspektive?³²

Hier sollten die Impulse aus Antirassismus- und Empowermenttrainings³³, entwickelt vor allem von Menschen mit Rassismuserfahrung, aufgegriffen werden. Bei der Beschreibung der Idee geschlossener Lernräume für Menschen mit Migrationshintergrund wird eindrücklich deutlich, wie viel aufbricht und in Bewegung kommt, wenn die ‚Anderen‘ sich das Recht heraus nehmen, sich selbst ihrer Räume zu bemächtigen und gleichzeitig auf diesem Weg sichtbar wird, dass das Anderssein ein Konstrukt ist, dass die Anderen sich auch selbst ‚different‘ sind. Für den hiesigen Diskurs ebenso wichtig und vielleicht noch provozierender, weil ungewohnter, ist die Aufforderung von geschlossenen Diskursen auch unter den ‚Nicht-Anderen‘, unter den ‚Weißen‘. Die Debatte um „Whiteness“ klingt manchmal fast banal und erschreckt gerade darin, wie wenig normal die hier gestellten Fragen sind.

Mit den in diesem Beitrag formulierten Ansatzpunkten und Reflexionsanforderungen sind keine Messlatten für das *Richtige im Falschen* formuliert. Sie sind meine persönlichen Marksteine für eine Orientierung in Widersprüchen. Sich im Markt des Interkulturellen, in diesem Feld der Widersprüche zu bewegen, ist nicht nur ein Problem des Lebensunterhalts. Muss ich nicht auch wagen, das Falsche zu tun, wenn ich etwas verändern will? Dieser Gedanke – so wichtig er ist – birgt gleichzeitig die Falle einer selbstzufriedenen Bequemlichkeit. Ich werde hierfür auch in Zukunft rassismuskritische Reflexionsräume zur Selbstvergewisserung und Selbstverunsicherung brauchen.

Literatur

Arbeitskreis Interkulturelles Lernen. Diakonisches Werk Württemberg. Redaktion: Andreas Foitzik (2001). Trainings- und Methodenhandbuch. Bausteine zur interkulturellen Öffnung. Stuttgart. Bezug: [engisch.j\[at\]diakonie-wuerttemberg.de](mailto:engisch.j[at]diakonie-wuerttemberg.de).

Elverich, Gabi & Kalpaka, Annita & Reindlmeier, Karin (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M.

³² Ein kritisches Methodenhandbuch, das in Anschluss an den Sammelband „Spurensicherung“ (Elverich u.a. 2006) Übungen und Arbeitsweisen zusammenstellt und sie im Anschluss wieder kritisch-konstruktiv zerlegt, würde den reichlichen interkulturellen Büchermarkt sinnvoll ergänzen.

³³ Konzepte von Empowermentworkshops (Nuran Yigit und Halil Can) oder eines Fachhochschulseminars nur für Menschen mit Migrations- und Diskriminierungserfahrung werden in dem Band „Spurensicherung“ (Elverich u.a. 2006) vorgestellt und diskutiert.

Flothow, Johannes & Foitzik, Andreas (2003): Qualifizierung der Jugendhilfe in der Einwanderungsgesellschaft. In: ajs-Informationen, H. 2, S. 14–22. Bezug: info[at]ajs-bw.de.

Foitzik, Andreas & Seid, Uwe & Wegner, Lothar (1991): Leben in Gewaltverhältnissen. Nationalismus und der dreifache Widerspruch von Klassenherrschaft, Rassismus und Patriarchat. Theoretische Ergebnisse und empirische Grundlagen für die politische Bildungsarbeit. Unveröffentlichte erziehungswissenschaftliche Diplomarbeit an der Universität Tübingen.

Foitzik, Andreas & Marvakis Athanasios (1997): Tarzan – was nun? Internationale Solidarität im Dschungel der Widersprüche. Hamburg.

Foitzik, Andreas (2008): Vergiss, vergiss nie ... – Jugendhilfe im Einwanderungsland. Ein Handbuch. Stuttgart: Diakonisches Werk Württemberg, Abteilung Kinder, Jugend und Familie. Bezug: Scholz.[at]diakonie-wuerttemberg.de.

Foitzik, Andreas & Pohl Axel (2008): Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung. In: Wiebke Scharathow & Rudolf Leiprecht (2008): Rassismuskritik. Band II: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts. (Erscheint voraussichtlich Juli 2008)

Lange, Matthias & Pagels, Nils (2001): Interkulturelle Kompetenz – Überlegungen zu kommunalen Ansätzen und Strategien einer interkulturellen Öffnung. In: Rudolf Leiprecht et. al. (Hrsg.), International Lernen. Frankfurt am Main/London.

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

Autor

Andreas Foitzik ist Diplompädagoge und Psychodramaleiter und arbeitet seit zehn Jahren als freiberuflicher „Interkultureller Trainer und Berater“. Seit 2007 ist er zudem Leiter des Jugendmigrationsdienstes in Reutlingen.

Kontakt

anfoitzik@aol.com

Thomas Quehl

Schulische Normalität in der (Rassismus)-Kritik

Einleitung

Das alltägliche Hervorbringen von Bedeutungen, die Reproduktion von Wissen und das Zuweisen unterschiedlicher Lebenschancen aufgrund verschiedener Schulabschlüsse gehören für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern zum schulischen Alltag. Die Normalität der Schule gilt als normal. Auf den Alltag schauen die Beteiligten aus unterschiedlichen Perspektiven, sie nehmen in ihm unterschiedliche Positionen ein, sind eingebunden oder fühlen sich eingezwängt, gestalten ihn in der Schule mit und werden durch ihn als Schüler-, Lehrer- und Elternsubjekte gestaltet. In diesem Kontext die Frage nach Rassismus oder gar nach der Normalität und Alltäglichkeit von Rassismus zu stellen, führt nicht selten zu Irritationen und Abwehr seitens der Lehrkräfte – eine Reaktion, die angesichts der gesamtgesellschaftlichen Verwendung des Begriffs ‚Rassismus‘ wenig überraschen kann.

Lange Zeit wurde am Begriff des Rassismus als eines individuellen Vorurteils festgehalten und gesamtgesellschaftlich ist eine solch reduzierte Definition weiterhin verbreitet. So zielten liberal orientierte Maßnahmen gegen Rassismus zum Beispiel darauf, rassistische Täter aus dem Polizeiapparat zu entfernen, während antirassistische Gruppen und Minderheitenorganisationen rassistische Einstellungen bei der staatlichen Seite oder im „System“ verorteten (vgl. Henriques 1984, 62; Rätzl 2000, 6). Julian Henriques prägte dafür das anschauliche Bild zweier sich gegenüberstehender Gruppen: diejenigen, die einzelne verfaulte Äpfel heraussuchen, und jene, die den ganzen Apfelkarren umwerfen wollten. Beide Konzepte sind in einem sich gegenseitig antreibenden Antagonismus eingeschlossen (1984, 62; siehe auch Lang/Leiprecht 2000, 450).

Entsprechend wurde die Verwendung des Begriffs des institutionellen Rassismus in der US-amerikanischen und britischen bildungssoziologischen Fachdiskussion als wichtige Erweiterung der analytischen Möglichkeiten aufgenommen (siehe z.B. Feagin/Booher Feagin 1986; Gillborn 1990). In der deutschen Debatte war es vor allem die grundlegende Untersuchung von Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002) zur akkumulativen Benachteiligung von SchülerInnen

mit Migrationshintergrund³⁴ in Bielefelder Schulen, die das Analyse-Instrument der institutionellen Diskriminierung in die Debatte einführte.

Seit die Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien begann, finden Schule und Bildungspolitik in einer Weise die öffentliche Aufmerksamkeit, wie dies seit vielen Jahren nicht mehr der Fall gewesen ist. Bei den geführten Debatten ist der Stellenwert des Themas Chancengleichheit insgesamt strittig, und es zeigt sich einmal mehr, wie umkämpft das Feld ist, auf dem Fragen nach der institutionellen Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund erörtert werden. Hier geht es nicht nur um bildungspolitische und pädagogische Fragen, sondern im weiteren Sinne auch um Auseinandersetzungen innerhalb einer Gesellschaft, die nach jahrzehntelangem Ignorieren des Faktums der Einwanderung nun erste Schritte unternimmt, das Selbstverständnis einer pluralistisch-demokratischen Einwanderungsgesellschaft und die zu ihrer Umsetzung erforderlichen Instrumente zu entwickeln. Bei der Beschreibung dieser Situation dürfen jedoch die Verwerfungen und versuchten Umkehrungen gesellschaftlicher Entwicklung nicht übersehen werden, die sich zeigen, wenn beispielsweise die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration Maria Böhmer im Rahmen des neuen CDU-Konzepts ‚Integrationsland‘ davon spricht, dass in den Zuwandererfamilien Deutsch gesprochen werden soll, oder wenn einige PolitikerInnen den hessischen Wahlkampf erst rassistisch aufladen, um dann anschließend von ParteikollegInnen erklären zu lassen, dass Jugendgewalt kein ethnisches Problem, sondern ein Bildungsproblem sei.³⁵ Bildung wird als ein Schlüsselbereich sichtbar, in dem eine Einwanderungsgesellschaft³⁶ den Anspruch der Chancengleichheit verwirklichen muss, während Schule zugleich schnell selbst zu einem zentralen Terrain wird, auf dem man um die Bedeutungen ringt, welche die allgemeine Debatte um Einwanderung und Multikulturalität mit bestimmen. Daher ist es wichtig zu klären, mit welchen Perspektiven sinnvollerweise in dieses Feld der Auseinandersetzung um die Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund eingegriffen werden kann und welche Möglichkeiten rassismuskritische Perspektiven den Schulen bieten.

³⁴ Die Bezeichnung ‚Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund‘ ist nicht unproblematisch, insofern sie gesellschaftlich dominante Unterscheidungen und Normalitätsvorstellungen reproduziert. Aufgrund ihrer Anschlussfähigkeit an die aktuellen Diskussionen in Schule, Bildungspolitik und Gesellschaft wird sie hier dennoch benutzt.

³⁵ Vgl. www.grundsatzprogramm.cdu.de/doc/070904-forum-VII-final.pdf (download vom 10.3.2008).

³⁶ Trotz der wichtigen theoretischen Perspektiven, den der Begriff der Migrationsgesellschaft eröffnet, verwende ich in diesem Beitrag ebenfalls aus Gründen der Anschlussfähigkeit an die allgemeinen Diskussionen in Schule und Gesellschaft den Begriff der Einwanderungsgesellschaft.

Ich möchte zuerst einen Rahmen skizzieren, innerhalb dessen die Institution Schule von einem rassismustheoretischen Standpunkt aus betrachtet werden kann. Im Anschluss daran stelle ich Überlegungen zu Aspekten vor, die für die gegenwärtige schulische Normalität kennzeichnend sind und unter rassismuskritischer Perspektive besonders relevant erscheinen.

Schule in der Rassismuskritik

Schnell erweist sich die Schule als ein geradezu klassisches Beispiel für die beschriebene Metapher von Äpfeln und Apfelkarren, und es war daher unter anderem diese angenommene Dichotomie zwischen Individuum und Gesellschaft, die der Kontroverse zwischen traditionell interkulturell und traditionell antirassistisch orientierten Ansätzen zugrunde lag. Auf theoretischer Ebene konnte diese Kontroverse mittlerweile überwunden werden. Detaillierte Positionen beider Provenienz stellen nun – zumal hinsichtlich der pädagogischen Arbeit – Verbindungslinien und Gemeinsamkeiten wie die Infragestellung eines statischen Kulturverständnisses und essenzialisierender Zuschreibungspraxen in den Vordergrund und fordern institutionelle Veränderungen unter Berücksichtigung von Partizipations- und Antidiskriminierungsaspekten (vgl. z.B. Lüddecke 2003).

Die Liste zu verändernder Bereiche von Schule, in denen der in der Gesellschaft vorhandene Rassismus und die Schlechterstellung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in den Institutionen der formalen Bildung abgebaut werden können, ist umfangreich. Sie beinhaltet so unterschiedliche Teilaspekte wie Organisations- und Personalentwicklung, die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit, curriculare Modifikationen, Weiterentwicklungen von Didaktik und Unterrichtsmaterialien, Fragen der Partizipation von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften sowie die Reflexivität der LehrerInnen (siehe z.B. Krüger-Potratz 2005, 75; Gomolla 2005, 268ff.). Nun liegt es in der Art der Sache, dass Übersichten nicht notwendigerweise Prioritäten anzeigen. Bildungspolitik und Schule sind hingegen dadurch gekennzeichnet, dass man nicht nur Prioritäten setzen muss, sondern die Ansätze, die Priorität erhalten, zudem umkämpft sind, sich mit anderen bildungspolitischen Veränderungen und Initiativen überschneiden und um begrenzte Ressourcen konkurrieren. In der bildungspolitischen und schulischen Praxis ergibt sich daher ein Spannungsverhältnis zwischen Perspektiven, die sich primär mit dem in einer Einwanderungsgesellschaft zu vermittelnden Wissen und den dieses Wissen tragenden Bedeutungen beschäftigen, und jenen Perspektiven, die strukturelle Fragen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken.

Um über das individuelle Vorurteil, doch auch über die blockierende Individuum-Gesellschaft-Dichotomie hinauszugehen, ist es sinnvoll, Rassismus als eine Ausschließungspraxis vom Zugang zu materiellen, kulturellen und symbolischen Ressourcen zu verstehen. Rassismus schafft Bedeutungen und diese Bedeutungsproduktion ist mit Aspekten von Macht verbunden (Hall 2000, 7f.). Auch im Hinblick auf Schule hat sich das Konzept der rassistischen Diskurse (siehe ebd., 8; Gillborn 1995, 17ff.) als nützlich erwiesen, weil es an der zentralen Frage der Beziehung zwischen Makro- und Mikroebene ansetzt und gleichzeitig die Aspekte Wissen und Macht mit einschließt.

„Nach Foucault ist der Diskurs nicht nur immer mit *Macht* verknüpft; er ist vielmehr eines der ‚Systeme‘, durch die Macht zirkuliert. Das Wissen, das ein Diskurs produziert, konstituiert eine Art von Macht, die über jene ausgeübt wird, über die ‚etwas gewußt wird‘“ (Hall 1994a, 154, Herv. im Org.).

Dabei sind Diskurse als Praktiken zu verstehen, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981, 74). Sie bezeichnen die Gegenstände nicht einfach, sondern konstituieren sie und eben gerade dieser Prozess der Entstehung wird gleichzeitig verborgen (vgl. Ball 1990). Diskurse erweisen sich in dem Sinne als produktiv, dass sie Wissen hervorbringen und gleichzeitig subjektkonstituierend wirken. Im britischen Kontext wurde in mehreren Untersuchungen zu Rassismus und Schule auf den Begriff des Diskurses zurückgegriffen und sein Nutzen bei der Analyse der unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens gezeigt: Wie sind die Stränge von Wissen und Macht in der Institution Schule miteinander verwoben? Auf welchen Ebenen sind solche Verknüpfungen zu finden? Wie können die Übertragungsprozesse beispielsweise von der Ebene der Bildungspolitik zur Praxis im Klassenzimmer analysiert werden, ohne als eindimensionale und unmittelbare Übertragung gesehen zu werden (siehe Epstein 1993; Gillborn 1990 u. 1995; Connolly 1998)? Ethnographisch orientierte bildungssoziologische Untersuchungen arbeiteten heraus, dass sich die Schulerfahrungen von Kindern und Jugendlichen verschiedener ethnischer Gruppen deutlich voneinander unterscheiden (z.B. Gillborn 1990; Connolly 1998; Bhatti 1999). Es zeigte sich, dass sowohl in den Interaktionen zwischen SchülerInnen und Lehrkräften als auch auf institutioneller Ebene Prozesse ablaufen und ineinander greifen, die vor allem Kinder und Jugendliche afrokaribischer Herkunft benachteiligen. Solche Prozesse re-

sultieren in unterdurchschnittlichen Schulleistungen dieser Schülergruppe ebenso wie in einer überproportional hohen Zahl von Schulausschlüssen.

Für eine rassismuskritische Perspektive auf Schule ist festzuhalten, dass wir es weniger mit *einer* bestimmten Art von Wissen zu tun haben, als vielmehr mit Wissen, das auf mehreren Ebenen wirkt. Ein für die Schule zentraler, ausführlich beschriebener Bereich sind die Diskurse über die Einsprachigkeit und die damit einhergehenden offiziellen oder vor Ort entworfenen Sprachpolitiken der Schule (vgl. z.B. Gogolin 1994 u. 2008a ; Mecheril/Quehl 2006). Ich möchte den Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Ebenen, auf denen ein Diskurs Wissen hervorbringt, daher hier an einem anderen Beispiel skizzieren, zumal es sich in den dominanten Diskursen über ‚die anderen SchülerInnen‘ häufig mit dem Thema ‚Sprache‘ überschneidet. So ist die ‚Arbeit‘ (Hall 1994b, 129), die der Diskurs über die ‚Andersartigkeit der Muslime‘ leistet, vielschichtig: Gesamtgesellschaftlich bezieht er sich stark auf die diskursive Logik einer Wir-und-sie-Dichotomie, die, obwohl sie nicht explizit rassistische Vorstellungen von Höher- und Minderwertigkeit benennt, solche doch häufig impliziert, sei es bei den Debatten um Leitkultur oder um neue Moschee-Bauten. Auf der institutionellen Ebene der Schule bewirkt der Diskurs, dass die nicht-muslimischen SchülerInnen nichts oder kaum etwas über Religion, Religionspraxis und Tradition der Muslime erfahren und somit vornehmlich auf die gesellschaftlich zirkulierenden und nicht selten von globalen Vorgängen mit bestimmten Bilder in den Medien angewiesen sind, ‚um sich einen Reim zu machen‘. SchülerInnen aus muslimischen Familien erleben hingegen in der Schule ihre Religion als unsichtbar im Gegensatz zur allgemein sichtbaren Religionspraxis der Mehrheitsgesellschaft. Diese Kinder und Jugendlichen sind für ihre Beschäftigung mit Fragen der Religion auf die Familie oder auf jene Orte religiöser Vermittlung angewiesen, die ihren eigenen institutionellen Bedingungen und Machtverhältnissen unterliegen und auch dadurch von der Mehrheitsgesellschaft wiederum in einer Weise wahrgenommen werden, die die ‚Andersartigkeit der Muslime‘ zu unterstreichen scheint.³⁷ Doch auch jenseits solcher direkten Abhängigkeiten hat der Diskurs über die ‚Andersartigkeit‘ subjektbildende Auswirkungen für SchülerInnen muslimischer Herkunft. Denn ob das einzelne Kind oder die einzelne Jugendliche die eigene (u.a. auch religiöse) Familienkultur in der Schule als Normalität erleben und subjektive Bedeutungen aushandeln kann oder sie aber als unsichtbar und ausgeblendet wahrnimmt, kann Auswirkungen

³⁷ Auch die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an den Schulen ändert nichts an der Dynamik einer solchen auf einem Wir-sie-Dualismus basierenden schulischen Praxis. Überwinden könnte sie erst ein religionswissenschaftlich ausgerichteter Unterricht.

auf die Selbstpositionierung sowohl in Beziehung zur Mehrheitsgesellschaft als auch zur Religion haben.

Für die rassismuskritische Auseinandersetzung mit Schule bleibt festzuhalten, dass die Aspekte ‚Wissen‘ und ‚Macht‘ in einer Weise ins Spiel kommen, die sich von dem die Schule seit jeher prägenden Verständnis der beiden Begriffe unterscheidet, während es zugleich weiterhin um jene herkömmlichen Aspekte geht: nämlich welches Wissen vermittelt wird und welche Machtverhältnisse zwischen SchülerInnen und Lehrkräften wirksam sind.

Ein näherer Blick auf die Institution zeigt einen weiteren Aspekt, den eine rassismuskritische Perspektive auf schulische Normalität zu berücksichtigen hat: Schule soll einerseits den in der demokratisch verfassten Gesellschaft bestehenden Ungleichheiten entgegenarbeiten, andererseits kommt dem formalen Bildungssystem die Aufgabe zu, selektiv soziale Positionen zuzuweisen, die gesellschaftliche Schichtungen reproduzieren. Zweitens hat die Schule die Aufgabe, Wissen und soziale Bedeutungen zu vermitteln, doch erfolgt deren Reproduktion nicht im Sinne eines gewissermaßen gleichförmigen Prägevorganges. In der Schule werden ideologische Vorstellungen und kulturelle Praktiken nicht aufgezwungen, sondern *hergestellt* (vgl. Apple 1982, 26; siehe auch Willis 1977). Damit wird Schule als ein Ort erkennbar, an dem soziale Bedeutungen einer Aushandlung zugänglich gemacht werden, und es hängt sowohl vom institutionellen Rahmen als auch vom individuellen Handeln der Beteiligten ab, in welchem Maße dies geschehen kann.

Vor diesem Hintergrund habe ich an anderer Stelle (Quehl, i.E.) dafür plädiert, unter Berücksichtigung der Eckpunkte der von Paul Mecheril (2004, 200ff.) ausgeführten rassismuskritischen pädagogischen Grundzüge und des von Rudolf Leiprecht (2005, 331ff.) ausgearbeiteten Rahmens antirassistischer Bildungsarbeit, Perspektiven für eine rassismuskritische Schulpädagogik zu entwickeln. Mecheril benennt das Einfordern von mehr Verteilungsgerechtigkeit, die Vermittlung von Wissen über Rassismus, die Thematisierung und Reflexion von Zugehörigkeitserfahrungen und Zuschreibungen und die Dekonstruktion der dem Rassismus zugrunde liegenden binären Schemata (vgl. 2004, 206ff.). Leiprechts sog. Merkmale umfassen u.a. die fortlaufende Selbstreflexion der beteiligten PädagogInnen, eine Beschäftigung mit Diskursen, Ideologien und Fragen des institutionellen Rassismus und die Berücksichtigung widersprüchlicher Einstellungen (vgl. 2005, 331ff.). Eine solche rassismuskritische *Schulpädagogik* müsste sich verstärkt mit jenen *institutionellen* Bedingungen und Aspekten von Schule auseinandersetzen, die rassistisches

Wissen³⁸ hervorbringen oder aufrechterhalten (können) sowie mit den Abläufen und Routinen, die – möglicherweise unbeabsichtigt – zur Schlechterstellung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund beitragen. Als Bezugspunkte für die Analyse können dabei die drei Ebenen dienen, die durch ihr Ineinandergreifen die Wirkungsmächtigkeit von Rassismus herbeiführen: Die subjektiven Denk- und Handlungsweisen, die gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen und die sozialen Bedeutungen (vgl. Lang/Leiprecht 2000, 450; Elverich/Reindlmeier 2006, 31). Subjektive Denk- und Handlungsweisen sind z.B. in den Interaktionen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen oder Eltern wirksam. Die gesellschaftlich-strukturelle Ebene kommt in der Einsprachigkeit der Schule ebenso wie in der Überrepräsentation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf den Sonder- und Hauptschulen zur Geltung. Die sozialen Bedeutungen werden in politischen und medialen Diskursen hervorgebracht und artikuliert, wenn etwa von der „fehlenden deutschen Sprache der ausländischen Kinder“ oder dem „gewalttätigen Jugendlichen ausländischer Herkunft“ die Rede ist. Wie Susanne Lang und Rudolf Leiprecht verdeutlicht haben, kommt den sozialen Bedeutungen eine wichtige Funktion der Vermittlung und der Verknüpfung zwischen dem subjektiven Alltagshandeln und den institutionellen Bedingungen zu. Denn es sind die sozialen Bedeutungen, die die Einzelnen, hier die PädagogInnen, als Prämissen für ihr Handeln vorfinden und zu denen sie sich – wiederum innerhalb der institutionellen Bedingungen – aktiv verhalten (vgl. 2000, 451).

Für die konkreten Reflexionsprozesse der Beteiligten vor Ort in der Schule ist diese Aufschlüsselung in die drei Wirkungsebenen von Rassismus nützlich. In der Schule stellen sich die drei Wirkungsebenen allerdings auch weniger übersichtlich dar, weil sie sich mit den ‚herkömmlichen‘ Aspekten alltäglicher Schulrealität kreuzen: Für die Beteiligten liegt eine der Herausforderungen darin, zu reflektieren, wie die Wirkungsebenen des Rassismus miteinander interagieren und dabei zudem in Wechselbeziehungen treten zu den ganz gewöhnlichen Abläufen von Schule, zur Wissensvermittlung und zu den schulischen Machtverhältnissen. Es sind gerade diese Wechselbeziehungen, durch die sich die verschiedenen Aspekte des rassistischen Diskurses in den schulischen Alltag einschreiben, und durch die umgekehrt ihre Alltäglichkeit ‚normal‘ und tendenziell unsichtbar wird, die den Diskurs im Foucaultschen Sinne mächtig machen. Im Schulalltag sind die ‚Elemente‘ des Diskurses stets in konkrete Interaktionen eingebunden, in die wiederum andere

³⁸ Nach Mark Terkessides wird rassistisches Wissen in diesem Kontext als ein gesellschaftlicher Bestand von „Erklärungen“ verstanden, die für jene, die auf sie zurückgreifen, nicht als realitätsverzerrende Vorurteile oder Stereotypen zur Verfügung stehen, sondern als Formen ‚sozialer Erkenntnis‘ seitens der in der Gesellschaft dominanten Gruppe (1998, 59f.).

Aspekte wie beispielsweise Motivationslage im Unterricht oder Konflikte im Klassenzimmer und auf dem Schulhof einfließen.³⁹

Trotz dieser zusätzlichen Komplexität ist es gerade auch das Verständnis von Rassismus als gesellschaftlichem Diskurs, das LehrerInnen, SchulleiterInnen und anderen Verantwortlichen z.B. in der Kommune Anschlussmöglichkeiten an gesellschaftliche Debatten um Einwanderung und Multikulturalität sowie an andere aktuelle bildungspolitische Fragen ermöglicht. Für die Auseinandersetzung mit solchen Zusammenhängen möchte ich im Folgenden Anregungen geben.

Wider die Normalität: Diskurs-sensible Schule

Seit geraumer Zeit ist die Art und Weise, in der die Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund thematisiert wird, durch Ambivalenzen gekennzeichnet. Neben der aktuellen Fachdiskussion, in der sich der Fokus zunehmend auf einen Paradigmenwechsel hin zur Auseinandersetzung mit den Unzulänglichkeiten der *Institution* Schule und ihren organisatorischen (vgl. Gomolla 2005 u. 2006) sowie sprachdidaktisch-unterrichtlichen Bedingungen (vgl. Gogolin 2008b) verschiebt, dominieren gesamtgesellschaftlich weiterhin Diskurse, welche die Defizite nicht beim Bildungssystem, sondern in erster Linie bei den Familien mit Einwanderungshintergrund verorten. Auch Schulen greifen auf diese Diskurse zurück. Einerseits hat es eine entlastende Funktion, mit der sich die unterdurchschnittlichen Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund begründen lassen. Andererseits ergibt sich aber auch das Dilemma einer Art Selbststigmatisierung für die Schulen. Denn während man auf Einzelschulebene in den vergangenen zehn Jahren das Thema mangelnder sprachlicher Förderung oft selbst – mit einer auf mehr Chancengleichheit gerichteten Perspektive – in die Debatte einbrachte, um zusätzliche Ressourcen zu erhalten, zeigte dies gesamtgesellschaftlich diskriminierende diskursive Effekte. Die vom Bildungssystem hervorgebrachten Ungleichheiten dienen dabei mit einer Art „anschaulicher

³⁹ So wurde in britischen, ethnographisch ausgerichteten Untersuchungen deutlich, dass die Bilder und Vorstellungen, die LehrerInnen von SchülerInnen afrokaribischer Herkunft haben, die Art und Weise beeinflussen, in der Lehrkräfte Konflikte im schulischen Alltag handhaben. Afrokaribische SchülerInnen wurden überproportional häufig mit Sanktionen belegt und z.B. auch dann als Einzige bestraft, wenn mehrere SchülerInnen verschiedener ethnischer Herkunft an einem Konflikt beteiligt waren (vgl. z.B. Gillborn 1990, 30; Wright 2000, 101ff.). Im Ergebnis schlägt sich das in der überproportional hohen Zahl von Schulverweisen für diese SchülerInnen nieder (vgl. zusammenfassend Gillborn 2006, 26ff.). Die Bilder, Homogenisierungen und Zuschreibungen, auf die Lehrkräfte zurückgreifen, speisen sich wiederum aus gesamtgesellschaftlich zur Verfügung stehenden Diskursen.

Plausibilität“ (Leiprecht 2005, 324)⁴⁰ als Anknüpfungspunkte für gesellschaftlich vorhandene rassistische Bilder und Zuschreibungen. Die bildungssoziologische Figur des Migrantenjungen aus bildungsschwacher Familie, in der die Kumulation der mehrdimensionalen Benachteiligungen abgebildet wird, hat mittlerweile jene des Arbeitermädchens vom Lande abgelöst (vgl. zusammenfassend Geißler ²2008). Sie überschneidet sich mit der Figur des männlichen muslimischen Jugendlichen aus der Großstadt, dem in rassistischen Diskursen eine wesentliche Rolle zukommt. Man könnte sagen, dass solche Diskurse Vielfalt negieren, um Probleme ethnisieren und dabei aus ihrem weiteren sozialen Kontext herauslösen zu können, während sich vielleicht gerade in der Schule deutlicher als in anderen Institutionen die Vielfalt der Wechselwirkungen zwischen der sozialen Schicht, den familiären Bildungsressourcen, den unterschiedlichen Sprachverhältnissen und diversen Religionspraxen zeigt.

Die Schulen sind gefordert, eine ‚Diskurs-Sensibilität‘ zu entwickeln, die es ihnen ermöglicht, in ihren internen Diskussionen, ihrer Schulentwicklungsarbeit, ihrem Schulprogramm und auch in ihrer Außendarstellung die Lebens- und Lernbedingungen der Kinder und Jugendlichen in einer nicht-diskriminierenden, nicht-ethnisierenden Weise zu beschreiben. In der Evaluation und Reflexion ihrer schulischen Vorgänge müssen sie jeweils klären, in welchen Bereichen die sprachlich-kulturelle Herkunft ihrer SchülerInnen bedeutsam ist und in welchen nicht.

In Bezug auf Sprache werden in Lehrerzimmergesprächen oder bei Lehrerfortbildungen häufig rhetorische Muster wie ‚die deutschen Schüler sprechen auch kein *richtiges* Deutsch‘ verwandt. Mit diesem Muster wird – beabsichtigt oder unbewusst – ein Unbehagen bezüglich der ethnisierenden Engführung gegenwärtigen Sprechens über Sprache zum Ausdruck gebracht. Gleichzeitig verweist es indirekt auf die Erfahrungen der LehrerInnen in Stadtteilen, die oft durch erhebliche soziale Benachteiligung gekennzeichnet sind und deren SchülerInnen eben nicht jenem ‚idealen Schüler‘ (Keddie 1971) entsprechen, an dem sich Schule und Bildungspolitik im Ganzen immer noch orientieren. Es sind solche Alltagserfahrungen, Widersprüche und Dilemmata, die als Anknüpfungspunkte für diskurs-sensible Ansätze, Reflexionsprozesse und Programme innerhalb der Schule dienen können.

⁴⁰ Rudolf Leiprecht (2005, 324) benutzt diese Formulierung im Kontext der Anwerbung von Arbeitskräften in den 1960er-Jahren für eine Situation, die nicht durch Rassismus hervorgerufen sein muss, deren Effekte jedoch rassistische Diskurse zu bestätigen scheinen.

Wider die Normalität: Diskriminierungskritische Schule

Im Alltag gibt es zahlreiche Aspekte und Situationen, bei denen LehrerInnen ethnizierende und essenzialisierende Zuschreibungen anwenden oder in ihren Interaktionen mit SchülerInnen und Eltern auf rassistische Vorurteile und Interpretationsschemata zurückgreifen können. Es ließe sich sagen, dass sich in einem Schulsystem, das insgesamt der sprachlich-kulturellen Heterogenität der SchülerInnen nicht gerecht wird und Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund strukturell benachteiligt, die Normalität des Rassismus gerade dadurch herstellt, dass solche Aspekte ineinander greifen. Damit meine ich hier nicht die Akkumulation organisatorischer Effekte z.B. bei der Zurückstellung, Klassenwiederholung und Übergangsentscheidung wie sie der Ansatz der institutionellen Diskriminierung fasst (vgl. Gomolla/Radtke 2002), sondern die Folgen alltäglicher, im Einzelnen womöglich kaum wahrgenommener Entscheidungen. Diese zeigen sich beispielsweise in mangelnder Transparenz der pädagogischen Arbeit gegenüber den Eltern, weil die Erwartungen gegenüber dem Kind nicht sehr hoch sind, weil man zuwenig auf die sprachlichen Disponiertheiten der Familie einzugehen bereit ist und/oder weil man nicht genügend Informationen über die Vielfalt des familiären Hintergrundes in Erfahrung gebracht hat... Vorab lässt sich nicht bestimmen, in welcher Weise sich rassistische Wir-sie-Unterscheidungen, mangelnde Würdigung der Mehrsprachigkeit, eine Vernachlässigung der Bildungssprachvermittlung und der Elternarbeit oder eine ausgrenzende Praxis bei der Leistungsbeurteilung bei einzelnen SchülerInnen auf ihre Identität als SchülerInnen und/oder ihre Lernerfolge auswirken.

Untersuchungen zu Lehrereinstellungen in multi-ethnischen Schulen zeigten Wahrnehmungs- und Denkmuster, die sich aus ethnozentrischen und (kultur)rassistischen Diskursen speisten (zusammenfassend Auernheimer 2005, 130ff.). Weiter zu klären bleibt im deutschen Kontext allerdings, wie das Zusammenwirken von Einstellungs- und Handlungsdimensionen im schulischen Alltag genauer zu erfassen ist (vgl. Walter 1999). Die rassismuskritische Auseinandersetzung mit den eigenen *Haltungen* bleibt eine wichtige Grundlage pädagogischer Professionalität in der Einwanderungsgesellschaft – eine Grundlage, die es häufig erst einmal herzustellen gilt. Perspektivisch sollte es dabei weniger darum gehen, diese Einstellungen bezüglich individueller, quasi dekontextualisierter Vorurteile zu reflektieren, als vielmehr darum, nachzuzeichnen, inwieweit individuelle Denk- und Handlungsweisen der LehrerInnen als solche wiederum durch die Institution und die Struktur hervorgebracht werden und sich auf die pädagogische und institutionelle Praxis auswirken. Eine Reflexion der Praxis, die nach dem jeweiligen Ineinandergreifen der individuellen Denk- und Handlungsweisen und der institutionellen Bedingungen sowie auch danach

fragt, welche Rolle den sozialen Bedeutungen dabei in ihrer Vermittlungsfunktion zukommt, ist jeweils vor Ort zu leisten. Dafür ist es jedoch erforderlich – wie Annita Kalpaka (2006, 277ff.) für die Fachkräfte im sozialpädagogischen Bereich herausgearbeitet hat –, auch nach den Bewältigungsstrategien der PädagogInnen zu fragen und ihre Eingebundenheit in die Strukturen bzw. die gesellschaftlichen Verhältnisse in einer Weise anzusprechen, die jene Strukturen weder als etwas gänzlich Äußeres noch die handelnden Akteure als vorurteilsbehaftete Einzelne oder lediglich als ‚Systemopfer‘ versteht.

Bei allen zuvor genannten erforderlichen Entwicklungsbereichen der Schule in der Einwanderungsgesellschaft wie Organisations- und Personalentwicklung, Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit, Curriculum, Didaktik und Materialien, Eltern- und Schülerpartizipation oder auch Leistungsmessung/Diagnostik kann eine tendenziell differenz-sensible, diskriminierungsbewusste und rassismuskritische Perspektive eingenommen werden, jedoch ebenso eine tendenziell differenz-unsensible, diskriminierende und rassistische. Dieses für jeden Entwicklungsbereich vorhandene *Spektrum* verweist auf die Bedeutung der LehrerInnen als Akteure des Status quo *und* als Akteure der Veränderung. Es unterstreicht noch einmal die Notwendigkeit, dass sie die eigene Praxis diskriminierungskritisch reflektieren.

Beim Anspruch an die Lehrkräfte, ein kritisches Bewusstsein für diskriminierende Effekte ihrer Handlungen zu entwickeln, sollte jedoch nicht aus dem Blick verloren werden, dass sie aufgrund der Dreigliedrigkeit des Schulsystems in einem besonderes ‚diskriminierungsanfälligen‘ Rahmen agieren. Weil die *strukturelle* Möglichkeit besteht, haben beispielsweise SchülerInnen mit Migrationshintergrund, wenn sie bei gleicher Leistung schlechtere Noten erhalten, geringere Chancen auf eine Gymnasialempfehlung (siehe Konsortium Bildungsbericht 2006, 165). Weil die *strukturelle* Option des sogenannten Abschulens auf die nächsttiefere Schulform als Normalität den Schulen zur Verfügung steht, können LehrerInnen davon in einer Weise Gebrauch machen, die gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund diskriminierend ist. Die Normalität des Rassismus wird erst dann infrage gestellt werden können, wenn man sich in *allen* Schulformen um eine diskriminierungskritische Perspektive bemüht und dabei zugleich die dreigliedrige Struktur des deutschen Schulsystems an sich kritisch hinterfragt.

Zu Recht hat Paul Mecheril darauf hingewiesen, „dass ‚Reflexion‘ keine ‚Zauberformel‘ darstellt“ (2004, 175). Die Lehrkräfte bleiben in ihren Reflexionsprozessen an die Schule als dem sozialen Ort gebunden, von dem aus sie sich kritisch mit ihrer eigenen Praxis auseinandersetzen

sollen. Zugleich ist die diesen sozialen Ort gestaltende Bildungspolitik ein wesentlicher Faktor, der die PädagogInnen in die Lage versetzen muss, sich auf diese Reflexion einzulassen. Rassistische Normalität in der Schule wird als ‚flächendeckende‘ Normalität nur dann überwunden werden können, wenn die Bildungspolitik den Lehrkräften Ressourcen für ‚Reflexionsräume‘ zur Verfügung stellt, die eine solche kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis ermöglichen. Lehrkräften müssen Perspektiven in Aussicht gestellt werden, aus ihren diskurs-sensiblen und diskriminierungskritischen Reflexionen auch auf Institutionsebene Konsequenzen zu ziehen (vgl. auch Mecheril 2004, 174). Als Teil des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs ‚Einwanderungsgesellschaft‘ steht Bildungspolitik hier aber auch vor der Aufgabe, eine *Verbindlichkeit* herzustellen, damit *jede* Schule sich an diesen Selbstevaluationen und Reflexionen beteiligt. Die Allgegenwärtigkeit und die Normalität rassistisch aufgeladener Unterscheidungen und Zuschreibungen entlang einer Wir-sie-Dichotomie und auch die zwangsweise auferlegten Machtbeziehungen zwischen den Institutionen der dominanten Gruppen und den benachteiligten Communities – so die vom kanadischen Bilingualismus-Forscher Jim Cummins verwandten Begrifflichkeiten – wirken sich sowohl auf die Strukturen des Bildungswesens als auch auf die Definitionen der Lehrerrolle aus (vgl. Cummins 2006, 56).

Institution Schule – Dominanzkultur in der Veränderung?

Um hier ansetzen zu können, ist es bedeutsam, wie wir diesen sozialen Ort ‚Schule‘ verstehen. Einerseits ist die Schule von der Dominanzkultur (Rommelspacher 1995) geprägt, d.h. von den asymmetrischen Machtbeziehungen, welche die Gesellschaft kennzeichnen und dabei sowohl die Selbstdeutungen der Individuen als auch die Bilder derer, die gesellschaftlich als ‚Andere‘ konstruiert werden, in Kategorien von Über- und Unterordnung fasst. Charakteristisch für eine Dominanzkultur ist dabei eine Omnipräsenz der Machtverhältnisse, ihre Vieldimensionalität und die damit einhergehende relative Unsichtbarkeit (vgl. ebd. 22f.). Andererseits unterliegt die Schule zugleich aber auch dynamischen Einflüssen, die sich u.a. aus zwei Aspekten ergeben: Erstens aus der Dominanzkultur selbst, die nach Birgit Rommelspacher als ein Geflecht von unterschiedlichen Machtdimensionen zu sehen ist, die in Wechselwirkung, aber auch Widerspruch zueinander stehen können (vgl. ebd., 23). Ihre Beschreibung, dass die patriarchale Herrschaft von der ökonomischen und der kulturellen gestützt wird, die daraus resultierende Geschlechterhierarchie aber durch das ökonomische Interesse an der Leistungskraft der Frauen gebrochen wird, lässt sich auf die gegenwärtige Situation im Feld von Migration und Bildung übertragen. So läuft seit der öf-

fentlichen Diskussion um die PISA-Ergebnisse ein rassistisch konnotierter Subtext mit, der die deutsche Statistik durch ein ‚Herausrechnen‘ der SchülerInnen mit Migrationshintergrund ‚verbessern‘ möchte (vgl. Mecheril 2004, S. 163). Diesem steht jedoch das ökonomische Interesse gegenüber, dass mehr Jugendliche – und damit auch solche mit Migrationshintergrund – höhere Bildungsabschlüsse erreichen.

Die zweite in der Schule potenziell vorhandene Dynamik ergibt sich aus dem Umstand, dass Schule ein Ort ist, an dem soziale Bedeutungen eben nicht ‚aufgeprägt‘, sondern hergestellt werden (vgl. Apple 1982, 26) und Machtverhältnisse – wenn auch unter asymmetrischen Voraussetzungen – für Aushandlungsprozesse zugänglich gemacht werden können. Der von Jim Cummins (2006, 53ff.) vorgelegte Rahmen schließt hier an, wenn er die Haltungen und Praktiken der Lehrkräfte in ihrer Abhängigkeit von den gesellschaftlichen, zwangsweise auferlegten und kooperativen Machtbeziehungen und in Wechselwirkung zu den Strukturen des Bildungssystems versteht. Unter diskriminierungskritischer Perspektive ist dieser Analyse-Rahmen für die Frage die Reflexion in der Schule relevant, weil er die Mikrointeraktionen zwischen den Lehrkräften und SchülerInnen als einen, sich aus diesen Zusammenhängen ergebenden, interpersonalen Raum konzeptionalisiert, in dem Wissen hervorgebracht und Identitäten ausgehandelt werden. Daraus resultiert eine Stärkung zwangsweiser auferlegter oder aber eine Förderung kooperativer Machtbeziehungen. Aus dieser Perspektive werden die Lehrkräfte folglich nicht aus der Verantwortung entlassen, sich mit ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche und institutionelle Machtbeziehungen und der daraus resultierenden Beschränkung für Veränderungsprozesse auseinanderzusetzen. Gleichzeitig werden jedoch Veränderungsspielräume in der pädagogischen Arbeit sichtbar, sowohl hinsichtlich der Mikrointeraktionen als auch in Bezug auf die konkreten Entwicklungsbereiche einer Schule in der Einwanderungsgesellschaft.

Cummins’ Analyse entstand im Kontext internationaler Forschungsarbeiten zur schulischen Situation von zweisprachigen SchülerInnen (vgl. Cummins 2006). Für die deutsche Situation bieten sich so Anschlussstellen, um die gegenwärtig dominante Engführung der Debatte um mehr Bildungsgerechtigkeit für SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf das Thema Sprache aufzubrechen und eine sprachenbewusste, diskurs-sensible und diskriminierungskritische Perspektive zusammenzuführen. Dies kann umso besser gelingen, wenn rassismuskritische Ansätze von Bildungsarbeit, bei denen der Auseinandersetzung mit Machtaspekten und Reflexionsprozessen ein zentraler Stellenwert zukommt, einen mutigen Schritt auf die Institution Schule zugehen. Umgekehrt müssen die Schulen erkennen, dass sie rassismuskritisches Wissen zugleich mit ihrer didak-

tischen Arbeit und ihren Schulentwicklungsprozessen fortentwickeln müssen, um zu einer anderen, der Einwanderungsgesellschaft angemessenen Normalität zu gelangen.

Literatur

Apple, Michael W. (1982): Education and Power. Boston/London.

Auernheimer, Georg (2005): Forschung zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule. In: Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 126-141.

Ball, Stephen (1990): Politics and Policymaking in Education: Explorations in Policy Sociology. London.

Bhatti, Ghazala (1999): Asian Children at Home and at School: An ethnographic study. London.

Connolly, Paul (1998): Racism, Gender Identities and Young Children: Social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school. London.

Cummins, Jim (2006): Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In: Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Münster, S. 36-62.

Elverich, Gabi/Reindlmeier, Karin (2006): „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: Gabi Elverich & Annita Kalpaka & Karin Reindlmeier (Hrsg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M., S. 27-62.

Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M.

Epstein, Debbie (1993a): Changing Classroom Cultures: anti-racism, politics and schools. Trentham.

Feagin, Joe/Booher Feagin, Clairece (1986): Discrimination American Style: Institutional Racism and Sexism. Malabar, FL.

Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt/M.

Geißler, Rainer (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Peter A. Berger & Heike Kahlert (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, S. 71-101.

Gillborn, David (1990): ‚Race‘, Ethnicity and Education. London.

- Gillborn, David (1995): *Racism and Antiracism in Real Schools*. Buckingham.
- Gillborn, David (2006): Inklusiv Bildung und Schule in multi-ethnischen Gesellschaften. In: Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster, S. 19-35.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster.
- Gogolin, Ingrid (2008a): Migration und Bildungsgerechtigkeit. In: Eckart Liebau & Jörg Zirfas (Hrsg.): *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen/Farmington Hills, S. 55-68.
- Gogolin, Ingrid (2008b): Durchgängige Sprachförderung. In: Christiane Bainski & Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.) *Handbuch Sprachförderung*. Essen, S. 13-21.
- Gomolla, Mechtild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und der Schweiz.
- Gomolla, Mechtild (2006): Schulqualität, Schulentwicklung und Bildungschancen in der Einwanderungsgesellschaft. In: *Migration und Soziale Arbeit 3-4/2006*, S. 168-176.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen.
- Hall, Stuart (1994a): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: ders.: *Ausgewählte Schriften*. Hamburg, S. 137-179.
- Hall, Stuart (1994b): ‚Rasse‘, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: ders.: *Ausgewählte Schriften*. Hamburg, S. 89-136.
- Hall, Stuart (1994c): *Rassismus und kulturelle Identität*. *Ausgewählte Schriften*. Hamburg, S. 137-179.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Nora Räthzel (Hrsg.): *Theorien über Rassismus*. Hamburg, S. 7-16.
- Henriques, Julian (1984): Social psychology and the politics of racism. In: Julian Henriques & Wendy Hollway & Cathy Urwin & Couze Venn & Valerie Walkerdine (eds.): *Changing the Subject. Psychology, social regulation and subjectivity*. London, S. 60-89.
- Kalpaka, Annita (2006): „Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen. In: Gabi Elverich & Annita Kalpaka & Karin Reindlmeier (Hrsg.) *Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt/M., S. 263-297.
- Keddie, Nell (1971): Classroom knowledge. In: Michael F.D. Young (ed.): *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London, S. 133-160.

Konsortium Bildungsbericht (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 56-82.

Lang, Susanne/Leiprecht, Rudolf (2000): Sinnvolles und Problematisches in der antirassistischen Bildungsarbeit – Eine kritische Betrachtung des Blue Eyed/Brown Eyed-Trainings (Jane Elliot). In: neue praxis, Heft 5/2000, S. 449-471.

Leiprecht, Rudolf (2005): Zum Umgang mit Rassismus in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 317-345.

Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.

Lüddecke, Julian (2003): Interkulturelle und Antirassistische Pädagogik in Schule und Unterricht am Beispiel des Umgangs mit ethnischen Vorurteilen. In: Ulrike Kloeters & Julian Lüddecke & Thomas Quehl (Hrsg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt/M., S. 11-60.

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

Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: dies. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Münster, S. 355-381.

Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.) (2006): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster.

Quehl, Thomas (i.E.): Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In: Rudolf Leiprecht & Wiebke Scharathow (Hrsg.): Rassismus und politische Bildungsarbeit. Band 2. Schwalbach/Ts.

Räthzel, Nora (2000). Vorwort. In: dies. (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, S. 5-6.

Räthzel, Nora (Hg.) (2000): Theorien über Rassismus. Hamburg.

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.

Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen.

Walter, Paul (1999): Nichts als ethnozentrische Vorurteile? Kognitionen von Lehrkräften über interkulturelle Erziehung. In: Rainer Dollase & Thomas Kliche & Helmut Moser (Hrsg.): Politi-

sche Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Opfer–Täter–Mittäter. Weinheim/München, S. 241-255.

Willis, Paul (1977): Learning to Labor: How working class kids get working class jobs. Westmead.

Wright, Cecile (2000): Erziehung in der Primarstufe: Multi-ethnische Klassenzimmer in der Grundschule. In: Thomas Quehl (Hrsg.): Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik. Münster, S. 97-133.

Autor

Thomas Quehl (MA Education) ist Konrektor einer Grundschule in Duisburg.

Kontakt

t.quehl@gmx.de

Wiebke Scharathow

**‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ – Zu Grenzziehungen in der niederländischen
Medienberichterstattung nach dem Mord an Theo van Gogh**

*„Ich habe nichts gegen Ausländer, aber wir sind zu weit gegangen. Wir bekommen unsere
Toleranz heimgezahlt.“*

(De Volkskrant, 27.11. 2004)

Rassismus ist ein Bestandteil unserer alltäglichen Normalität. Alle Menschen, die in einer (post-) modernen Gesellschaft leben und handeln, sind auf verschiedenen Ebenen und auf vielfältige Weise in rassistische Diskurse und Praxen verstrickt. Die Voraussetzung für Rassismen, d.h. für machtvolle Praktiken der Konstruktion von Bildern und Denkweisen über Menschen, die mit homogenisierenden Festschreibungen, Wertungen, Hierarchisierungen und daraus resultierenden Praxen des Ein- und Ausschlusses verbunden sind, ist die Trennung der Gesellschaft in Gruppen des ‚Wir‘ und ‚Sie‘. Oder anders ausgedrückt: Die alltägliche Trennung in ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘, in ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘ „ist konstitutiv für den Rassismus und damit das eigentlich erklärungsbedürftige Phänomen“ (Terkessidis 2004, 84). Ein Beispiel für eine solche alltägliche Trennung, die unterschwellig mit kollektivierenden und rassistischen Zuschreibungen verknüpft ist, ist der oben zitierte Ausspruch eines niederländischen Anhängers des Politikers Geert Wilders⁴¹ nach dem Mord an Theo van Gogh⁴².

Der vorliegende Text setzt sich, ausgehend von der Entstehung und Funktion des „eigentlich erklärungsbedürftige[n] Phänomen[s]“, der Kategorisierung der Gesellschaft in ein ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘, mit dem mit diesen konstruierten Gruppen verbunden sozialen Wissen auseinander: Am Beispiel der Medienberichterstattung nach dem Mord an Theo van Gogh wird auf-

¹ Geert Wilders ist ein ehemaliges Mitglied der niederländischen liberalkonservativen VVD, der im September 2004 aus der Partei austrat, um mit einer eigenen Liste in der Politik weiter zu wirken. Er ist für seine polemisierende Politik gegen Einwanderung und den Islam bekannt und gehört zu den Politikern des Neuen Realismus, wie Baukje Prins ihn beschreibt (s.u., vgl. Prins 2000/2004²). Als neuestes Beispiel für seine populistische Politik kann sein offener Brief an De Volkskrant vom 8. August 2007 genannt werden, in dem er dazu aufruft, den Koran zu verbieten: „Der Koran ist ein faschistisches Buch, das (...) genau wie ‚Mein Kampf‘ verboten werden muss“ (Wilders 2007).

² Am 2. November 2004 wurde der umstrittene Kolumnist, Filmemacher und ‚Islamkritiker‘ Theo van Gogh in Amsterdam ermordet. Der Täter, ein zum Tatzeitpunkt 26-jähriger Niederländer mit marokkanischen Eltern namens Mohammed Bouyeri, der nach den Maßstäben, an welchen üblicherweise Integration gemessen wird, als sehr gut integriert galt, ermordete ihn auf brutale Weise und hinterließ einen mit einem Messer auf dem Leichnam befestigten Drohbrief, aus dem seine islamistisch-extremistische Motivation hervorging. Der Brief war an die Parlamentsabgeordnete Ayaan Hirsi Ali - mit der Van Gogh einen für gläubige Muslime und Musliminnen höchst provokativen Film (Sumbission Part 1) gedreht hat - adressiert, aber auch der (jüdische) Bürgermeister Job Cohen und der damalige Vorsitzende der VVD im Parlament, Joziias van Aartsen, wurden darin bedroht. Mohammed Bouyeri wurde direkt nach der Tat festgenommen.

zeigt, wie in den Medien als machtvoller Diskursebene ein zugrunde liegendes, überindividuell geteiltes soziales Wissen in Form von gesellschaftlich verbreiteten Konstruktionsinhalten, Begründungen und Deutungsmustern zum Ausdruck kommt und (re-) produziert wird, welches soziale Gruppen voneinander abgrenzt und – zum Teil mit Positionszuweisungen und Hierarchisierungen verbunden - polarisierend und rassistisch wirkt.

‚Wissen‘

Die Trennung der Gesellschaft in solche sozialen Gruppen, die ‚dazugehören‘ und in solche, die ‚nicht dazugehören‘ geht einher mit Imaginationen über die so eingeteilten Gruppen: Bilder und Vorstellungen darüber, wer ‚Wir‘ und wer ‚die Anderen‘ sind, konstruieren als ein vermeintliches ‚Wissen‘ über ‚Uns‘ und ‚die Anderen‘ soziale Gruppen.

Soziale Konstruktionen und ihre spezifischen Inhalte - und damit also auch soziale Gruppen und das soziale Wissen, dass mit diesen Konstruktionen verknüpft ist - entstehen in Prozessen des sozialen bzw. des sprachlichen Austausches; in Diskursen. Siegfried Jäger beschreibt Diskurse als „Fluss von Rede bzw. von Wissen durch die Zeit“ (Jäger 1993, 153) und meint damit „alle Arten von Bewusstseinsinhalten bzw. von Bedeutungen, mit denen jeweils historische Menschen die sie umgebende Wirklichkeit deuten und gestalten“ (Jäger 2001, 81). Indem er die Wissensvorräte bzw. Bedeutungen als einen „Fluss (...) durch die Zeit“ beschreibt, betont Jäger die historische Dimension von Diskursen und verweist damit auch auf ihre Einbettung in gesellschaftlich-historische Kontexte, Regeln und Strukturen. Diskursinhalte sind somit gleichsam als in einem historischen Prozess - welcher u.a. geprägt ist durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Machtverhältnisse - entstandene Inhalte und damit als Bedeutungen sozialer Konstruktionen zu beschreiben. Soziales Wissen konstituiert sich damit stets unter Rückgriff auf sozio-historisch situierte Diskurse und ihre Inhalte, an welche die einzelnen Subjekte anknüpfen. Soziale Konstruktionen und das mit ihnen verknüpfte ‚Wissen‘, ihre Bedeutungen, werden somit von den in die Diskurse verstrickten Menschen verändert, gestaltet und geprägt.

Bei dem so entstehenden sozialen Wissen, und also auch bei Bildern und Vorstellungen über soziale Gruppen, handelt es sich somit keineswegs um ein objektiv ‚richtiges‘ Wissen, sondern um ein Wissen, dass in sozio-historischen Prozessen entstanden ist. Als soziale Wissensbestände konstituieren sie mit konstruierten Gruppen verknüpfte Bedeutungen und wirken damit gleichsam als Deutungsmuster, mit denen Menschen die sie umgebende Wirklichkeit,

Ereignisse, Handlungen, Konflikte usw. interpretieren. Da Menschen auf Grundlage dieser Interpretationen und Deutungen handeln, besitzen Diskurse als soziale Praxen der Herstellung und Weitergabe von sozialem Wissen also nicht nur eine wirklichkeitskonstituierende Funktion, sondern sind zudem an Handlungen gekoppelt (vgl. Jäger 2001, 82f). Besonders zu betonen ist an dieser Stelle also, dass weder Rassismen noch andere soziale Phänomene, weil sie auf sozial konstruierte Wissensbestände und Bedeutungen zurückgreifen, als quasi ‚erfunden‘ verstanden werden dürfen. Vielmehr besitzen Konstruktionen und Bedeutungen eine nicht zu unterschätzende Mächtigkeit innerhalb gesellschaftlicher Prozesse und sozialer Beziehungen.

Macht und Ordnung

Nun können verschiedene soziale Wissensbestände vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Machtverhältnisse mehr oder weniger stark verbreitet sein: Denn innerhalb des Diskurses stehen unterschiedliche „Deutegemeinschaften“ (vgl. Frindte 1998, 84) mit ihren sozialen Konstruktionen - mit ihren Bedeutungen, Interpretations- und Erklärungsmustern - und ihrem Interesse, diese gegen andere soziale Konstruktionen durchzusetzen, in Konkurrenz zueinander. Zu beobachten ist jedoch, dass sich vor dem Hintergrund „beweglicher Kräfteverhältnisse“ (Jäger zit. nach Foucault 1993, 177f) bestimmte Diskursinhalte gegenüber anderen im herrschenden gesellschaftlichen Diskurs durchsetzen können. Diese von einer Gesellschaft mehrheitlich als ‚wahr‘ akzeptierten Diskursinhalte bzw. Bedeutungen, repräsentieren im Alltag als ‚gültiges Wissen‘ das, was weithin als ‚selbstverständlich‘ gilt und tragen zur Herstellung einer gesellschaftlichen ‚Normalität‘, zur Festlegung von Bereichen des Vertrauten und Gewohnten und damit zur Etablierung einer sozialen Ordnung bei, welche mit Bewertungen und Hierarchisierungen verbunden ist. Damit sind in Diskursen konstruierte soziale Wissensbestände, insbesondere sofern sie sich als ‚gültiges Wissen‘ in Diskursen und Debatten durchsetzen können, zentraler, strukturierender Bestandteil von Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

Zugleich sind Menschen aufgrund einer solchen sozialen Ordnung und den mit ihr einhergehenden Bewertungen in der Gesellschaft unterschiedlich positioniert und mit verschieden viel Macht – z.B. um wiederum auf Diskurse Einfluss zu nehmen – ausgestattet. Damit entsteht für etablierte, vor dem Hintergrund der sozialen Ordnung machtvoll positionierte soziale Gruppen und Menschen die Möglichkeit, entscheidend zur Definition dessen bei zu tragen, was als ‚gültiges‘ soziales Wissen, als weithin akzeptierte gesellschaftliche Wirklichkeit und

mithin als ‚normal‘ gilt. Die so konstruierten Normalitätsvorstellungen schlagen sich – vermittelt über Subjekte – auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Zusammenlebens nieder.

Teil dieser sich in Diskursen bildenden Normalitätsvorstellungen und der sich etablierenden sozialen Ordnung sind auch rassistische Wissensbestände. Damit sind diese nicht nur wesentliches Element der rassistischen Konstruktion von sozialen Gruppen, sondern zugleich als Bestandteil der gesellschaftlichen Normalität und ihrer Strukturen zu beschreiben. Sie manifestieren sich damit ebenfalls auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen, auf denen soziale Interaktion ebenso stattfindet, wie etwa die Planung von Organisationsabläufen oder die Verabschiedung von Gesetzen.

Grenzziehungen

Die soziale Gruppe der ‚Anderen‘ existiert immer nur in Relation zu einer sozialen Ordnung, die zugleich Sinnbild der ‚Normalität‘ einer Gesellschaft ist. Die Macht zu definieren, wer ‚die Anderen‘ sind, ist also vor allem jenen privilegierten Menschen und Gruppen vergönnt, die aufgrund ihrer machtvollen sozialen Positionierung die Normalitäten einer Gesellschaft entscheidend mit beeinflussen können, indem sie auf Ressourcen zurückgreifen und Einfluss auf den Diskurs nehmen können. Als ‚anders‘ konstruiert und wahrgenommen werden jene sozialen Gruppen und Menschen, die nicht als Bestandteil dieser vermeintlichen Normalität vorgesehen sind, die die konstruierte soziale Ordnung und ihre Selbstverständlichkeiten somit in Frage stellen.

Hinsichtlich des dominanten Ordnungsmerkmals von Gesellschaft lässt sich feststellen, dass das Innen und Außen dieser - das ‚Wir‘ und die ‚Anderen‘ - in der Vergangenheit über unterschiedliche Merkmale organisiert wurde; und zwar in Abhängigkeit davon, was das jeweils dominante Ordnungsproblem einer Gesellschaft war (vgl. Radtke 1998, 80). Als zentrales Moment der Ordnungsbemühungen westlicher Gesellschaften kann zurzeit die ‚kulturelle‘ Zugehörigkeit benannt werden; sie stellt derzeit das dominanteste Kriterium dar, über das gesellschaftliche Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit organisiert wird (vgl. ebd.; Höhne 1998, o. S.; Rath 1996, 484f; Terkessidis 2004, 24). Sozialgeschichtlich, so Albert Scherr lässt sich dies „als Folge von Bemühungen interpretieren (...), Gesellschaften als homogene Nationalstaaten zu etablieren“ (Scherr 1999, 58).

Der Mythos von ethnisch-nationaler Homogenität spielt bei der Konstruktion eines gesellschaftlichen ‚Wir‘ in Abgrenzung zu ‚den Anderen‘, nicht der Gesellschaft Zugehörigen, nach

wie vor eine entscheidende Rolle. Die ethnische und die nationale Herkunft fungieren, u.a. neben der in zunehmenden Maße bedeutsamen Religionszugehörigkeit⁴³, im Alltagsdiskurs als ein Teilaspekt ‚kultureller‘ Zugehörigkeit, mit welcher Innen und Außen von Gesellschaft derzeit strukturiert und zugleich Ein- und – vor allem – Ausschlusspraxen legitimiert werden. Offenbar konnte und kann sich in Debatten und Diskursen zunehmend ein soziales, ‚gültiges‘ Wissen durchsetzen, das – fußend auf einem statischen, homogenisierenden und naturalisierenden Kulturbegriff – Menschen anderer Nationalität, anderer Herkunft, anderer Muttersprache oder anderer Religionszugehörigkeit, als jener der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, als die ‚kulturell Anderen‘ konstruiert (vgl. Mahdavi 1995, 54; Höhne 1998 o. S.). Die Kriterien für das ‚Anderssein‘ scheinen so als quasi natürlich in einer konstruierten Kulturzugehörigkeit ‚der Anderen‘ zu liegen und sie so von der ‚Wir‘-Gruppe – dem ‚kulturell Normalen‘ – zu trennen.⁴⁴ In diesem Zusammenhang entstehende kultur-rassistische Ausschlusspraxen, die auf der Grundlage zugeschriebener, naturalisierter Kulturdifferenz wirken und legitimiert werden, gleichen in rassistischer Perspektive jenen Praxen des rassistischen Ausschlusses aufgrund von Konstruktionen menschlicher ‚Rassen‘. Etienne Balibar bezeichnet einen durch die Konstruktion unterschiedlicher Kulturen legitimierten Rassismus als Neo-rassismus (vgl. Balibar 1990).

Da die konkreten Inhalte und Bedeutungen sozialer Konstruktionen, wie oben dargelegt, durch historische Entwicklungen und Verhältnisse geprägt sind, sind nicht alle Menschen, die von einer ‚Wir‘-Gruppe als ‚kulturell Andere‘ abgegrenzt werden, mit den gleichen Bildern und Assoziationen behaftet. Vielmehr spielen in sozio-historischen Kontexten diskursiv entstandene und

„tradierte Feindbilder eine zentrale Rolle. In ihnen verdichtet sich Geschichte und drücken sich Machtbeziehungen aus. So ist in den Bildern von Menschen mit dunkler Hautfarbe die Geschichte des Kolonialismus eingeschrieben, im Bild vom fanatischen und gefährlichen Moslem der jahrhunderte-

⁴³ In zunehmend dominantem Maße werden in den letzten Jahren insbesondere Angehörige islamischen Glaubens als ‚Andere‘ kategorisiert. Vgl. hierzu die Studie von Sackmann 2004, 243.

⁴⁴ Eine Gefahr dieser Kategorisierung besteht darin, auf der Grundlage kulturalistischer Deutungsschemata Konflikte und ihr Entstehen, gesellschaftliche Probleme sowie Handlungen und Verhalten auf ‚kulturelle‘ Zugehörigkeiten zurückzuführen und andere Faktoren zu vernachlässigen – z.B. (rassistische) rechtliche, strukturelle oder politische Rahmenbedingungen sowie die sozialen Positionierungen aufgrund sozial-ökonomischer Herkunft, Bildung, Gender oder Generation, welche sowohl für Handlungsmöglichkeiten und –räume, als auch für gesellschaftliches Konfliktpotenzial mitverantwortlich sind.

lange Kampf um politische und kulturelle Hegemonie zwischen Morgen- und Abendland (...). In der Konstruktion von Fremdheit wird also in den Stereotypen und Feindbildern Geschichte fortgeschrieben und zugleich immer wieder neu die Grenzlinie gezogen, wer zu dieser Gesellschaft gehört und wer nicht“ (Rommelspacher 1999, 25f).

Edward S. Saïd stellt diese Verschränkung von Ordnungsstrukturen, historischer Entwicklung und Machtverhältnissen in seinen Arbeiten deutlich heraus: Er zeigt auf, dass Bilder und Denkweisen über bestimmte ‚Fremde‘ sich bis heute aus historisch geschaffenen und verfestigten Unterscheidungen und Kategorien wie ‚Osten‘ und ‚Westen‘ sowie Bildern, wie ‚Westliche‘ und Christen sie über ‚die Fremden‘, die ‚Orientalen‘ und Moslems konstruierten, speisen (vgl. Saïd 1981; Saïd/Burgmer 1998).

In ihrer ihnen durch eine machtvolle Mehrheit zugewiesenen Rolle als Außenseiter und Außenseiterinnen, als außerhalb des ‚Normalen‘ stehend, sind ‚die Anderen‘ damit auch immer Teil der jeweiligen gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion, der sozialen Ordnung; fungieren sie doch als Gegenbild zur ‚Wir‘-Gruppe, welche diese braucht, um sich und ihre Normalität deutlich und strukturiert abgrenzen zu können und ihre Privilegierung vor dem Hintergrund dieser Normalitätsvorstellungen legitimieren zu können. Damit trägt die Konstruktion der ‚Anderen‘ in Abgrenzung zum ‚Eigenen‘, zum Vertrauten, ‚Normalen‘ ganz automatisch auch zum Konstruktionsprozess des ‚Wir‘ bei. Bemerkenswert ist, dass in der Regel die Imaginationen über das, was die ‚Wir‘-Gruppe ausmacht nicht expliziert wird. Das soziale Wissen darum, wer ‚Wir‘ sind, kommt vielmehr in der Beschreibung dessen zum Ausdruck, was oder wer ‚Wir‘ nicht sind. Nicht eine Beschreibung dessen, was die ‚Wir‘-Gruppe, die Gruppe der Dazugehörigen, ausmacht, wird somit zum zentralen Punkt der Abgrenzung, sondern die Bestimmung dessen, was die ‚Wir‘-Gruppe nicht ist, konstruiert die Gruppe des ‚Eigenen‘, der ‚Nicht-Anderen‘. Obgleich die Gruppenkonstituierenden Bilder und Zuschreibungen über die Gruppe des ‚Wir‘ und die Gruppe ‚der Anderen‘ eng miteinander verknüpft und verbunden sind, werden doch vor allem die Vorstellungen über ‚die Anderen‘ expliziert und thematisiert. Paul Mecheril bemerkt zu diesem Phänomen, dass das soziale Wissen, welches beschreibt, wer ‚wir‘ sind, in vielen modernen Herrschaftsverhältnissen deshalb nicht thematisiert wird, weil ansonsten auch die Herrschaftsverhältnisse thematisiert werden würden (vgl. Mecheril 2007, 4).

Möchte man ‚Wir‘- und ‚Sie‘-Gruppen angemessen erfassen, gilt es also beide Konstruktionen als in historischer Beziehung und diskursiver Abhängigkeit zueinander stehend zu begreifen und die dominante, die Gesellschaft ordnende Struktur und Normalität – und damit also Macht- und Herrschaftsverhältnisse –, die durch ihre Konstruktion hervorgebracht oder legitimiert werden, zu problematisieren. In der alltäglichen Interaktion gilt es „die selbstverständliche Gültigkeit der Unterscheidungen in Frage zu stellen, mit der Gesellschaftsmitglieder kommunikativ operieren“, und die „gesellschaftlichen Bedingungen, Formen, Funktionen und Folgen der Zuschreibung von Fremdheit zu untersuchen“ (Scherr 1999, 51, vgl. auch Höhne 1998, o. S.).

Grenzziehungen im medialen Diskurs – das Beispiel der Van-Gogh-Debatte

Medien sind als integraler Bestandteil der (Informations-) Gesellschaft und damit als aktiver Teil des sozialen Prozesses der Wirklichkeitskonstruktion zu betrachten: „Ihre Aufgabe besteht darin, die Stimuli und Ereignisse in der sozialen Umwelt zu selektieren, zu verarbeiten, zu interpretieren. Auf diese Weise nehmen sie Teil am kollektiven Bemühen, eine Realität zu konstruieren und diese – durch Veröffentlichung – allgemein zugänglich zu machen, so dass eine gemeinsame Basis für soziales Handeln entsteht“ (Schulz zitiert nach Althoff 1998, 38). Als Instanzen der Selektion und Sinngebung schaffen Medien somit konkrete Deutungsangebote und wirken damit meinungsbildend. Der Alltagsdiskurs ist daher durch die auf der medialen Ebene transportierten Diskurse stark geprägt.

Auf Jägers Überlegungen zur Historizität von Wissen Bezug nehmend ist davon auszugehen, dass sowohl seitens der Medien als auch von Seiten der Rezipient(inn)en eine Auseinandersetzung mit (medialen) Ereignissen stattfindet, die an bestehende gesellschaftliche Diskurse anschließt und damit bereits etablierte Deutungsmuster und soziale Konstruktionen zur Interpretation der Geschehnisse heranzieht. Die Debatte, wie sie nach dem Mord an Theo van Gogh in den Niederlanden geführt wurde, berührt damit verschiedene Diskursstränge – u.a. zu den Themen Islam, Migration und Meinungsfreiheit – und ist eingebettet in sozio-historische Kontexte, die bereits ein bestimmtes soziales Wissen bereitstellen, welches – als Grundlage weiterer Interpretationen und Deutungen – in den spezifischen Diskurs einfließt.

Auf Methoden der Diskursanalyse (Jäger, Link) und der Argumentationsanalyse (Kopperschmidt, Wengeler) zurückgreifend, habe ich in einer Untersuchung (vgl. Scharathow 2007) Artikel, die zwischen dem 3. und 30. November in der überregionalen niederländischen

Tageszeitung *De Volkskrant*⁴⁵ erschienen sind, hinsichtlich der Konstruktion von sozialen Gruppen und des zum Ausdruck kommenden sozialen Wissens sowie der angebotenen – bzw. nicht angebotenen – dann Deutungsmuster analysiert.⁴⁶ Bevor die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung bezüglich der Konstruktion und Etablierung von ‚Wir‘- und ‚Sie‘-Gruppe in der Berichterstattung von *De Volkskrant* nach dem Mord an Van Gogh vorgestellt werden, soll zunächst der sozio-politische Kontext, in welchem der Mord geschah und die Artikel in den Niederlanden veröffentlicht wurden, kurz skizziert werden:

In den Niederlanden ist in den letzten Jahren eine ansteigende Polarisierung zwischen Allochthonen und Autochthonen im Allgemeinen und zwischen muslimischen Allochthonen und Autochthonen im Besonderen zu verzeichnen. Eine Reihe von Ereignissen und Entwicklungen, aber auch die politische Geschichte der Niederlande rahmen diesen Prozess.⁴⁷ Als besonders wichtig ist diesbezüglich die Entwicklung zu einer als neoliberal zu beschreibenden, sich stetig restriktiver gestaltenden (Migrations-)Politik seit Anfang der 1990er Jahre sowie das Aufkommen des Neu-Realismus bzw. der Neu-Realisten⁴⁸ hervorzuheben. Ihr bekanntester Vertreter war der 2002 von einem Umwelt-Aktivisten ermordete populistische Politiker Pim Fortuyn, welcher es hervorragend verstand gegen ‚den Islam‘ als vermeintlich rückständige ‚Kultur‘ medienwirksam zu polemisieren und ein großes Vorbild Van Goghs war. Insgesamt ist in Medien und Politik seit Mitte der 1990er Jahre eine zunehmende Verschlechterung des gesellschaftlichen Klimas im Hinblick auf Einwanderung und Integration auszumachen (vgl. Böcker/Groenendijk 2004, 349ff). Mit den Anschlägen vom 11. September 2001 und den darauf folgenden Mediendebatten gewann das „Bild, das die dem Islam zuge-

⁴⁵ Bei *De Volkskrant* handelt es sich um eine überregionale Tageszeitung mit hoher Auflagenstärke und - verglichen mit anderen überregionalen Qualitätszeitungen in den Niederlanden - der heterogensten Leserschaft (vgl. Ter Wal 2004, 14). *De Volkskrant* war über lange Jahre als eine links-liberale Qualitätszeitung einzustufen. Mit den neoliberalen Entwicklungen der letzten Jahre in den Niederlanden ist allerdings auch hier eine Tendenz zu einer eher konservativen Berichterstattung auszumachen.

⁴⁶ Wenngleich die vorgestellte Untersuchung aufgrund der Beschränkung hinsichtlich eines relativ kurzen Zeitraumes und nur einer Tageszeitung keine repräsentativen Ergebnisse vorzuweisen hat, können doch Tendenzen bezüglich eines ‚gültigen‘ Wissens über sozial konstruierte Gruppen und gruppenkonstituierende Deutungangebote ausgemacht werden.

⁴⁷ Vgl. für einen ausführlicheren Überblick Scharathow 2007, 99-128.

⁴⁸ Als Neu-Realisten (*nieuw-realisten*) bezeichnet Baukje Prins Sprecher/innen, die im (niederländischen) Diskurs für das angeblich mutige Durchbrechen von Tabus und das Benennen von vermeintlichen ‚Fakten‘ stehen und sich als Wortführer/innen des ‚normalen‘ Durchschnitts-Menschen (= Autochthonen) präsentieren. Sie verstehen sich als ‚Stimme des normalen, realistischen Volkes‘, welches nicht durch politische Korrektheit erblindet ist, sondern aufgrund tagtäglicher Erfahrungen weiß, worum es wirklich geht (vgl. Prins 2000/2004², 24f, 28, 31f; 35f). Neu-Realisten bieten ihrer Zuhörerschaft, so Prins, ein unwiderstehliches Selbstbild an, indem sie eine niederländische Identität kreieren, nach der Niederländer/innen tolerant, modern, offen und vor allem realistisch sind. Diese Konstruktion ist Prins zufolge daher so anziehend, „weil sie an das Verlangen nach Sauberkeit, nach einer Form von moralischer und politischer Unschuld appelliert, von wo aus Menschen die Wirklichkeit so wiedergeben könnten, wie sie wirklich ist“ (ebd., 25). Kriert wird dieses Selbstbild, indem ‚den Anderen‘ der niederländischen Identität vermeintlich gegenläufige (ethnische und kulturelle) Eigenschaften zugeschrieben werden.

ordneten eingewanderten Gruppen im Lande als ‚innere Feinde‘ betrachtete, (...) an Stärke“ (Leiprecht 2005, 144): Negativbilder und Verallgemeinerungen über muslimische Eingewanderte sowie alltagsrassistische Komponenten konnten in besonderer Weise mobilisiert und öffentlich präsentiert werden. Reduktionismen, Pauschalurteile und Dichotomisierungen, geäußert von Medien und vor allem auch von Politiker(inne)n, nahmen zu (vgl. ebd.), ebenso wie rassistische und diskriminierende Übergriffe gegen Muslime und Musliminnen, die auf die Anschläge zurückzuführen waren (vgl. EUMC 2005, 120).

Zentrale Ergebnisse der Untersuchung⁴⁹

‚Wir‘-, ‚Sie‘-Bestimmungen als Grundstruktur und Rahmen der Debatte

Insgesamt zeichnet sich die Berichterstattung in *De Volkskrant* durch eine eher diverse, durchaus verschiedene Perspektiven mit einbeziehende Form aus. Explizite Zuschreibungen und Kulturalisierungen bilden die Ausnahme und nicht die Regel. Dennoch liegt den Texten in der Regel ein überindividuelles, sozial geteiltes Wissen zugrunde, das – wenn häufig auch unterschwellig und implizit – wie selbstverständlich von einer gesellschaftlichen Zweiteilung ausgeht. So wird der Bürgermeister von Amsterdam, Job Cohen, zitiert, wie er zwei Tage nach dem Anschlag auf Van Gogh von „Hass und Angst zwischen Bevölkerungsgruppen (...). Hass und Angst zwischen Niederländern und Marokkanern“ spricht (*De Volkskrant*, 3.11.2004).

Dieser auf Zweiteilung basierende Orientierungsrahmen dominiert die gesamte in *De Volkskrant* geführte Debatte: Abstrahierend von der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit Van Goghs und seines Mörders, kommt es recht schnell nach dem Mord zur Etablierung einer homogenisierten Gruppe ‚Muslime/Marokkaner‘⁵⁰, welche im Fokus der Berichterstattung steht. Ihr wird – meist implizit – die Gruppe der ‚Autochthonen/Niederländer‘ gegenübergestellt. Die Trennung der beiden Gruppen verläuft entlang einer Linie vermeintlicher religiös-ethnisch-kultureller Unterschiede: Während die Gruppe der Muslime/Marokkaner hauptsächlich durch ihre (unterstellte) Religionszugehörigkeit charakterisiert wird, steht bei der Gruppe

⁴⁹ Es ist mir wichtig zu betonen, dass der tödliche Anschlag auf Theo van Gogh eine schreckliche und grausame Tat darstellt, die nicht zu entschuldigen ist. Es soll keinesfalls darum gehen, den Mord zu rechtfertigen oder seine Folgen zu bagatellisieren. Vielmehr soll dargelegt werden, inwiefern die Berichterstattung über den Mordanschlag eines extremistischen Islamisten - an bestehendes, verbreitetes soziales Wissen anknüpfend - zur Produktion und Reproduktion bipolarer Gruppenkonstruktionen beiträgt.

⁵⁰ Da in den von mir untersuchten Artikeln ausschließlich die männliche Form für Gruppenbeschreibungen verwendet wird, beschränke ich mich auch in meinen Interpretationen auf die männliche Form. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlich geteilten Konstruktionen zu Männern und Frauen ist in diesem Zusammenhang zudem davon auszugehen, dass sich das Geschriebene nicht auf beide Genusgruppen, sondern hauptsächlich, wenn nicht gar ausschließlich, auf die Genusgruppe Männer bezieht, bzw. von den Lesenden auf diese bezogen wird.

der Autochthonen/Niederländer implizit eine vermeintlich ethnisch-nationale Homogenität im Vordergrund. Ausgehend von beiden Kategorisierungsmerkmalen wird auf je bestimmte Eigenschaften, Verhaltensweisen oder unterstellte Meinungen und Ansichten der Gruppenmitglieder geschlossen. Da auf der einen Seite Religion und auf der anderen Seite Ethnizität als die Debatte dominierende Deutungsrahmen und Ordnungsmerkmale ausgemacht werden können, ist davon auszugehen, dass übergreifend und verbindend ein Verständnis von ‚Kultur‘ im Vordergrund steht, welches sowohl ethnische als auch religiöse Zugehörigkeitskategorien beinhaltet und so als einigendes ‚Dach‘ für je unterschiedlich gewählte Bedeutungskategorien fungiert.

Stellenweise wird auch konkreter – häufig implizit durch Bezugnahme auf vermeintlich differente Normen und Werte wie Meinungsfreiheit oder Toleranz – auf die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen ‚Kulturen‘ als Trennungslinie zwischen Muslimen/Marokkanern und Autochthonen/Niederländern verwiesen. In einem Artikel wird explizit davon gesprochen, dass „die Niederlande ein ‚Frontlinienstaat‘ im Zusammenprall der Kulturen geworden sind. (...) ‚Sie müssten wissen, dass sie im liberalsten Land der Welt gelandet sind, dem Land von Abreibungen und Homos. Aber das realisieren die Muslime überhaupt nicht““ (De Volkskrant, 3.11.2004).

Teilweise wird diese kulturalisierte Differenz – unabhängig davon, ob sie implizit oder explizit zum Ausdruck kommt – mit hierarchisierenden Bewertungen verbunden, welche ‚die Anderen‘, die Muslime/Marokkaner als inferior im Verhältnis zur ‚Wir-Gruppe‘ der Autochthonen beschreiben. So wird beispielsweise ein seit vierzehn Jahren in den Niederlanden lebender Moslem als ‚Gast‘ bezeichnet (vgl. De Volkskrant, 22.11.04). Die bipolare und kollektivierende Grundstruktur ist also stellenweise zusätzlich durch Hierarchisierung gekennzeichnet.

Zuschreibungen zur ‚Wir‘-Gruppe werden in der Regel nicht expliziert, sondern sind lediglich aus dem Gegenbild, auf welches die Konstruktionsinhalte der ‚Sie‘-Gruppe verweisen, abzulesen: Es entsteht so ein Bild, das Autochthone als Vertreter einer modernen westlichen Welt und gleichsam als Verfechter demokratischer Werte und Normen wie Meinungsfreiheit und Toleranz beschreibt, die – im Gegensatz zu ‚den Anderen‘ – in ihrem Handeln und Denken eindeutig, transparent und vertraut sind. Damit fungieren die Mitglieder der ‚Wir‘-Gruppe gleichsam als Vertreter der in den Normalitätsvorstellungen konstruierten Selbstverständlichkeiten.

Durch die ungenaue Trennung zwischen ‚radikalen Muslimen‘ und ‚Muslimen‘ bzw. von ‚Islamismus‘ und ‚Islam‘ in einer Vielzahl der Texte kommt es häufig zur unterschwelligem Problematisierung einer homogenisierten Form des Islams bzw. der homogenisierten Gruppe der Muslime. Durch diese kollektivierende Perspektive auf ‚den‘ Islam und ‚die‘ Muslime wird den in den Niederlanden lebenden Marokkanern und Muslimen stellenweise und implizit eine Sympathie mit Van Goghs Mörder und seiner Ideologie unterstellt. Die in diesen Fällen offen gelegten Konstruktionsinhalte verweisen auf ein Gefahrenpotenzial, das dem Islam und seinen Gläubigen zugeschrieben wird.

Im Korpus der Texte vereinzelt auftretende Politisierungen, in welchen ein Zusammenhang zwischen islamistischem Radikalismus und Einwanderung hergestellt wird, indem aufgrund der vermeintlichen Bedrohung durch „muslimischen Extremismus“ (De Volkskrant 12.11.2004) die vorgeblich zu ausgeprägte niederländische Toleranz infrage gestellt und als Konsequenz die Notwendigkeit gesehen wird, die Integrations- und Einwanderungspolitik restriktiver zu gestalten, verstärken Konstruktionen, die ‚die Anderen‘ – in diesem Fall also Muslime und Marokkaner – als undurchsichtig und unberechenbar beschreiben. An diesen Stellen kommt in besonderem Maße zum Ausdruck, dass die mit unzulässigen Verallgemeinerungen und Homogenisierungen verbundene Gruppenkonstruktion der ‚Muslime/Marokkaner‘ nicht nur das vermeintliche Abweichen dieser Gruppe von den ‚gültigen‘ Normalitätsvorstellungen – und damit also von den Bereichen des Gewohnten, Durchschaubaren, Berechenbaren – unterstreicht, sondern zudem politisch funktionalisiert wird, um die bestehende soziale Ordnung – und damit also die Zuweisung einer den Autochthonen nachgestellten Positionierung Allochtoner – aufrechterhalten und geschützt bzw. sogar ausgeweitet werden soll.

Es ist diese dichotome Grundstruktur, die Einteilung in eine ‚Wir‘-Gruppe der vertrauten, berechenbaren und ‚normalen‘ Autochthonen/Niederländer auf der einen und der ‚Anderen‘, der tendenziell zu misstrauenden, von der ‚Normalität‘ abweichenden Muslime/Marokkaner, welche den Rahmen der Debatte bildet, innerhalb dessen gedacht, gemeint und diskutiert wird. Auch Artikel, deren Anliegen es zu sein scheint, einer gesellschaftlichen Polarisierung entgegenzuwirken, bleiben in diese binäre Struktur verstrickt und verstärken bzw. verfestigen so die in den Niederlanden seit Jahren zu beobachtende Tendenz, die Gesellschaft als an der Linie ethnisch-religiöser bzw. ‚kultureller‘ Differenz zweigeteilt wahrzunehmen und zu beschreiben.

Islamistischer Radikalismus und autochthoner Rassismus

Die als rassistisch und islamfeindlich motiviert zu kategorisierenden Übergriffe auf islamische Schulen und Moscheen nach dem Mord an Van Gogh erfahren im Gegensatz zum radikal-islamistisch motivierten Mord an Van Gogh keine gesellschaftliche Perspektivierung. Stattdessen werden Rechtsextremismus und Rassismus als ein individualisiertes, auf Jugendliche zu beschränkendes Problem thematisiert, das den Rest der Gesellschaft nicht zu betreffen scheint und damit kein gesellschaftsübergreifendes Phänomen darstellt. Hingegen erfährt der islamistische Extremismus eine unterschwellige Verknüpfung mit Muslimen insgesamt. Die Art der Berichterstattung legt nahe, dass dem islamistischen Extremismus ein sozial geteiltes Wissen zugrunde liegt, nach welchem die Ursachen für diesen ausschließlich im Islam selbst zu finden sind – womit allen Muslimen indirekt zugeschrieben wird, potenziell extremistisch und gewalttätig zu sein. Aus diesen in der Berichterstattung zum Ausdruck kommenden eindimensionalen Erklärungsmustern – im einen Fall die Individualisierung, im anderen Fall der einseitige Verweis auf einen als Bedrohung konstruierten Islam – resultiert jeweils die Vernachlässigung anderer Variablen – wie bspw. gesellschaftlicher Prozesse und Verhältnisse oder sozialer Positionierungen – welche für die Kontextualisierung der Übergriffe von Bedeutung sind.

Die den beiden Formen des Extremismus zugrunde liegenden Konstruktionsinhalte und angebotenen Deutungsmuster unterscheiden sich also in hohem Maße und kommen in ihrer unterschiedlichen Wertigkeit, die in der Darstellung transportiert wird, zum Ausdruck: Auf der einen Seite findet sich eine die Gesellschaft bedrohende Gefahr, auf der anderen Seite ein individualisiertes Problem einiger weniger Jugendlicher. Es wird damit zugleich eine Hierarchie etabliert, die indirekt wiederum die herrschende soziale Ordnung stützt, indem die Existenz eines gesellschaftlichen und institutionellen Rassismus zum Wohle der Mehrheitsgesellschaft verschwiegen wird.

Ausgeschlossenes

Der Diskurstheorie zufolge gibt der diskursive Rahmen einer Debatte vor, was ‚sag- und meinbar‘ ist, ohne sich als Sprecher aus der Debatte auszugrenzen (vgl. Rätzkel 1997, 118). Demzufolge gibt es Aspekte, die nicht Teil der Berichterstattung sind, da sie sich außerhalb des oben beschriebenen Rahmens befinden. Diese Aspekte sind wichtiger Teil einer Diskursanalyse – verdeutlichen sie doch, welche alternativen Deutungsmuster und Konstruktionsinhalte sich nicht als ‚gültiges‘ Wissen in der Debatte finden.

So gut wie alle Texte des Untersuchungskorpus fokussieren Muslime bzw. Marokkaner als soziale Gruppe und – damit eng verknüpft – das Thema Islam. Aufgrund der sich auf diese Deutungskategorien beziehenden Problembeschreibung ist dann auch nur eine Argumentation in den Kategorien ‚Religionszugehörigkeit‘ und ‚ethnische Herkunft‘ bzw. in der beide beinhaltenden Kategorie ‚Kultur‘ zulässig.⁵¹ Dies führt dazu, dass suggeriert wird, die Wurzeln für den Mord seien ausschließlich im Bereich Religion und Herkunft bzw. in einer aus diesen Merkmalen resultierenden ‚Kultur‘ zu finden. Auf Definitionen und Informationen zu in diesem Zusammenhang im Fokus stehenden Begrifflichkeiten wird gänzlich verzichtet, womit die Lesenden auf das aus dem gesellschaftlichen Diskurs bereits vorhandene, in der Regel wenig differenzierte soziale Wissen zu eben diesen Begrifflichkeiten und auf die damit verbundenen Assoziationen zurückgeworfen sind. Dies betrifft – neben der Auseinandersetzung, wer objektiv gesehen eigentlich Muslim, Marokkaner oder Niederländer ist und wer bei der Verwendung dieser Worte in der Debatte gemeint ist – vor allem die fehlende Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚radikaler Moslem‘ und ‚Islam‘ oder auch ‚islamischer Extremismus‘, was zur Folge hat, dass ‚der‘ Islam und ‚die‘ Muslime als homogenisierte, statische Einheiten und nicht als bewegliches, sich vielfältig zusammensetzendes und veränderndes „Diskursfeld“ (vgl. Schiffauer 2000, 328) erscheinen und der Islam selbst als einzige Ursache für die Radikalisierung nahe gelegt wird. Andere mögliche (subjektive) Erklärungszusammenhänge, die zu der Tat geführt haben könnten, bleiben in der Debatte weitgehend unberücksichtigt und werden nicht diskutiert (so etwa die Tatsache, dass der Täter sein ganzes Leben in den Niederlanden und in niederländischen Institutionen verbracht hat und als ‚gut integriert‘ galt, der zunehmend populistisch-rassistische Diskurs zu Islam und Zuwanderung in den Niederlanden spätestens seit Aufkommen der Neu-Realisten, Rassismuserfahrungen oder der globale ‚Kampf gegen den Terror‘, in dem Muslime und der Islam stetig zum Feindbild ‚des Westens‘, einer konstruierten, moderneren Gesellschaft erklärt werden). Das Weglassen der Thematisierung und Problematisierung von niederländischen, aber auch globalen Gesellschaftsstrukturen und gesellschaftspolitischen Prozessen sowie die alleinige Fokussierung und damit indirekte Problematisierung des Islam und seiner Gläubigen ist gleichzusetzen mit einer Verschleierung von regionalen und globalen Zusammenhängen, Machtverhältnissen und Missständen, die auf diese Weise nicht kritisch auf ihren Beitrag zur Radikalisierung eines in den Niederlanden aufgewachsenen, ‚gut integrierten‘, jungen Mannes mit marokkanischen Eltern hinterfragt werden. Damit entsteht in diesem Zusammenhang das Bild einer verantwor-

⁵¹ Vgl. hierzu auch die Argumentationstheorie Kopperschmidts (2000, 114), nach der die Benennung und Beschreibung eines kritischen Sachverhaltes implizit auch die Kategorien festlegt, in denen sich die Argumentation in Folge bewegt.

tungsfreien westlich-christlichen Gesellschaft auf der einen und einer verantwortlichen, homogenen und aus sich heraus – das heißt frei von Zusammenhängen und Einflüssen, die ein ‚Außen‘ berühren – potenziell gefährlichen Religion, dem Islam und seinen Gläubigen, auf der anderen Seite.

Ähnliches lässt sich auch mit Blick auf die Tatsache sagen, dass es zu keinerlei kritischen Auseinandersetzung mit den beleidigenden, rassistischen Aussagen Van Goghs gegenüber Muslimen – die er konsequent ‚Ziegenficker‘ nannte – kam: Die Person Van Goghs funktioniert in der Debatte als Synonym für Meinungsfreiheit; einige sehen durch den Mord an ihm gar „das Beil an die Wurzeln der Demokratie gesetzt“ (De Volkskrant, 6.11.04). Was jedoch unter Meinungsfreiheit und Demokratie zu verstehen ist, wird ebenfalls nicht diskutiert. Das aus der Verankerung des Rechtes auf Meinungsfreiheit und des Rechtes auf Nicht-Diskriminierung im demokratischen Grundgesetz der Niederlande entstehende Dilemma wird nicht problematisiert, Grenzen der Meinungsfreiheit werden nicht diskutiert. Auf diese Weise erhalten Muslime/Marokkaner als sich potenziell diskriminiert fühlende Opfer der ‚Meinungsfreiheit‘ wiederum eine Position, die sie in der Ordnung der gesellschaftlichen Wirklichkeit als von der durch die Mehrheitsgesellschaft gesetzten Norm abweichend und somit in der gesellschaftlichen Hierarchie an nachgeordneter Stelle positioniert. Während den Autochthonen – so könnte man diese Situation vereinfacht zusammenfassen – das Recht auf Meinungsfreiheit zugestanden wird, wird den Allochthonen ihr Recht darauf, nicht diskriminiert zu werden, zu Gunsten der Autochthonen beschnitten.

In ideologiekritischem Sinne lässt sich an dieser Stelle von einer ideologisch befrachteten Wirklichkeitskonstruktion sprechen: Indem die Meinungsfreiheit in essentialisierender Weise als ‚natürlich‘ wichtigster, ‚einzig vernünftiger‘, im allgemeinen Interesse liegender Wert dargestellt wird, wird versucht, bestehende Interessensgegensätze zu legitimieren und damit indirekt eine bestehende Ordnung, in welcher Autochthone privilegiert sind, geschützt.

Abschließend zur Wirkung polarisierender Konstruktionen

Nach dem Mord an Theo van Gogh schlugen die Wellen in den Niederlanden hoch: Rita Verdonk (damalige Ministerin für Integration und Ausländerfragen) sah sich durch den Mord in ihrer Absicht, ein strikteres Einbürgerungsrecht einzuführen, bestärkt. Der damalige Fraktionsvorsitzende der VVD sprach von einem Dschihad in den Niederlanden (vgl. Telegraf, 5.11.04) und der Vize-Premier Gerrit Zalm erklärte dem ‚Moslemextremismus den Krieg‘

(vgl. Reformatorisch Dagblad, 5.11.04). Politiker/innen bekamen Personenschutz. Todesdrohungen wurden ausgesprochen.

Jaap van Donselaar und Peter R. Rodrigues zählen 174 gewalttätige Vorfälle mit rechtsextremem Hintergrund zwischen dem 2. und dem 30. November, die auf den Mord an Van Gogh zurückzuführen waren (vgl. Donselaar/Rodrigues 2004, 2f). Laut einem Bericht des European Monitoring Center on Racism and Xenophobia (EUMC 2005) hatten 106 der nach dem Mord stattfindenden Übergriffe (61%) eine antimuslimische Motivation - und 34 (19%) der Übergriffe einen antiniederländischen Hintergrund (vgl. ebd., 116).

Eddie Nieuwenhuizen und Jeroen Visser verweisen auf zwei Umfragen⁵², denen zufolge sich die Haltung autochthoner Niederländer und Niederländerinnen gegenüber Muslimen und dem Islam nach dem Mord an Van Gogh weiter verschlechtert sowie die Angst vor radikalislamistisch motivierten Anschlägen zugenommen hat (vgl. Nieuwenhuizen/Visser 2005).

Können für all dies nun die Medien verantwortlich gemacht werden?

Obgleich Diskursinhalten – und vor allem solchen, die als gesellschaftlich anerkanntes ‚gültiges‘ Wissen massenmedial verbreitet werden – eine nicht zu unterschätzende Wirkmächtigkeit zugesprochen werden muss, so ist doch nicht davon auszugehen, dass diese quasi von selbst in die Köpfe der Menschen fallen und dort hängen bleiben. Die Aneignung von Medieninhalten ist vielmehr als ein Vermittlungsprozess zwischen den in spezifischen Diskursen lokalisierten Medieninhalten einerseits und den ebenfalls diskursiv vermittelten alltäglichen Lebensumständen der Mediennutzer und -nutzerinnen andererseits zu begreifen. Das ‚Sich-zu-eigen-machen‘ von Medieninhalten ist somit umfassend alltagsweltlich lokalisiert (vgl. Hepp 1999, 164). Rezipienten und Rezipientinnen kommt in diesem Prozess eine entscheidende Rolle zu, da sie die Medieninformationen – auf der Grundlage der eigenen Wirklichkeitskonstruktionen – interpretieren und bewerten.

Wenngleich dominante Diskursinhalte also mit Macht ausgestattet und mit Handlungen verknüpft sind, kann doch nicht von kausalen Zusammenhängen nach dem Muster ‚Reiz - Reaktion‘ zwischen polarisierenden Diskursen und dem rassistischen Denken und Handeln des oder der Einzelnen ausgegangen werden: Menschen sind weder durch Diskurse noch durch gesellschaftliche Verhältnisse und ihre darin zu verortenden sozialen Positionierungen in ihrem Handeln determiniert (vgl. Holzkamp 1983). Jedoch kann die Art des Umgangs mit Dis-

⁵² Eine Befragung von TNS NIPO, die im Juni und im Dezember 2004 nach der Haltung autochthoner Niederländer gegenüber Muslimen fragt kommt zu dem Schluss, dass die Anzahl jener, die Angst vor einem radikalislamistischen Anschlag haben von der Hälfte auf fast zwei Drittel gestiegen ist. Aus einer weiteren Umfrage der Organisation geht hervor, dass die Meinung von drei von zehn autochthonen Niederländer(inne)n gegenüber dem Islam nach dem Mord an Van Gogh negativer geworden ist (vgl. Nieuwenhuizen/Visser 2005).

kursinhalten auch nicht als vollkommen beliebig charakterisiert werden und es bleibt zu bedenken, dass (Massen-) Medien eine machtvolle, die Wirklichkeitskonstruktionen einer Gesellschaft stark beeinflussende Diskursebene darstellen, indem sie konkrete Deutungsangebote machen, die zur Interpretation und Reproduktion von Wirklichkeit genutzt werden und damit auch Einfluss auf das Denken und Handeln von Menschen haben.

Die Inhalte der Van-Gogh-Debatte sind als ein Diskursfragment, als ein Teil von sich über einen langen Zeitraum entwickelnden Diskursen zu begreifen und knüpfen somit an bestehende Konstruktionen und Diskursinhalte an. Damit ist die Debatte wiederum verstrickt in Diskurse: beeinflusst von den politischen Entwicklungen und den mit diesen einhergehenden Debatten in den Niederlanden, verknüpft mit europäischen Debatten um Zuwanderungsbeschränkung und Asylpolitik, Teil eines globalen Diskurses um Terrorismus und Modernismus in welchem das Bild, das zwischen ‚the west and the rest‘ unterscheidet, stetig (re-) produziert wird usw..

Die hier offen gelegten Konstruktionsinhalte spiegeln ein verbreitetes, sozial geteiltes und ‚gültiges‘ (Alltags-) Wissen wider, das Menschen vor dem Hintergrund einer vermeintlichen ‚Normalität‘ in Gruppen des ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ unterteilt; ein sozial konstruiertes Wissen, das zu Ungleichbehandlung, zu Ausschluss und Marginalisierung führt und das vor dem Hintergrund der sozialen Ordnung zur vermeintlichen Legitimierbarkeit der Zuweisung benachteiligter gesellschaftlicher und sozialer Positionierungen durch Ausschluss, Diskriminierung und Rassismus auf sämtlichen Ebenen gesellschaftlichen Zusammenlebens tagtäglich beiträgt.

Es lässt sich damit zum Einen konstatieren, dass rassistische Wissensbestände als Teil einer etablierten sozialen Ordnung und damit als Teil der gesellschaftlichen Normalität wirksam sind, und dass zum Anderen eben diese soziale Ordnung der Normalität des Rassismus, der Normalität von Prozessen der Abgrenzungen, der Festschreibungen und der Hierarchisierungen geschuldet ist.

Literatur

Althoff, Martina (1998): Die soziale Konstruktion von Fremdenfeindlichkeit. Opladen/Wiesbaden.

Böcker, Anita/Groenendijk, Kees (2004): Einwanderungs- und Integrationsland Niederlande. Tolerant, liberal und offen? In: Friso Wielenga & Ilona Taute (Hrsg.): Länderbericht Nieder-

lande. Geschichte - Wirtschaft - Gesellschaft. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 303-362.

Donselaar, Jaap van/Rodrigues, Peter R. (2004): Annex: Ontwikkelingen na de moord op Van Gogh. Monitor racisme en extreem-rechts, zesde rapportage. Leiden/Amsterdam: Anne Frank Stichting, Onderzoek en Documentatie Universiteit Leiden, Departement Bestuurskunde.

EUMC (2005): Racist Violence in 15 EU Member States. A Comparative Overview of Findings from the RAXEN National Focal Points Reports 2001-2004.

Frindte, Wolfgang (1998): Soziale Konstruktionen. Sozialpsychologische Vorlesungen. Opladen/Wiesbaden.

Hepp, Andreas (1999): Cultural Studies und Medienanalyse. Opladen/Wiesbaden.

Höhne, Thomas (1998): Kulturelle Fremdheit als Definitionsmacht und diskursiver Effekt in Medien und Wissenschaft. Beitrag zu „Postmoderne, Diskurse - Sprache & Macht“. Erlangen. Im Internet: <http://www.gradnet.de/papers/pomo2.archives/pomo98.papers/tshoehne98.htm> (Text ohne Seitenangaben), 15.11.05.

Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York.

Jäger, Siegfried (1993): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Duisburg.

Jäger, Siegfried (2001): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Reiner Keller & Andreas Hirsland & Werner Schneider & Willy Viehöver (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen, S. 81-112.

Kopperschmidt, Josef (2000): Argumentationstheorie zur Einführung. Hamburg.

Leiprecht, Rudolf (2005): Populismus und Polarisierung in den Niederlanden. In: Migration und Soziale Arbeit. 27.Jg. H.2, 2005. S. 141-152.

Link, Jürgen & Link-Heer, Ursula (1990): Diskurs/Interdiskurs und Literaturanalyse. In: LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik Heft 70, 1990. S.88-99.

Mahdavi, Roxana (1995): Das Konzept der ‚kulturellen Differenz/Identität‘. In: Forum Kritische Psychologie 35. Hamburg, S. 53-66.

Mecheril, Paul (2007): Die Normalität des Rassismus. In: Überblick 2/2007. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen. 13. Jg., Nr. 2. S. 3-9.

Nieuwenhuizen, Eddie & Visser, Jeroen (2005): Publieke Opinie. Racisme in Nederland. Stand van Zaken. Rotterdam. Im Internet: <http://www.art1.nl/?node=1242>, 02.08.2007.

Prins, Baukje (2000/2004²): Voorbij de onschuld. Het debat over integratie in Nederland. Amsterdam.

- Radtke, Frank-Olaf (1998): Lob der Gleichgültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Bielefeld, Ulrich: Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg, S.79-96.
- Rath, Jan (1996): Das strenge Gesicht von Frau Antje. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Nr. 6, 26. Jahrgang, S. 58-63.
- Räthzel, Nora (1997): Gegenbilder. Nationale Identität durch Konstruktion des Anderen. Opladen.
- Rommelspacher, Birgit (1999): Die multikulturelle Gesellschaft am Ende - oder am Anfang? In: Wolf-Dietrich Buckow & M. Ottersbach (Hrsg.): Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen. S. 21-35.
- Sackmann, Rosemarie (2004): Zuwanderung und Integration. Theorien und empirische Befunde aus Frankreich, den Niederlanden und Deutschland. Wiesbaden.
- Säid, Edward W. (1981): Orientalismus. Frankfurt a.M.
- Säid, Edward W. & Burgmer, Christoph (1998): Die Konstruktion des ‚Anderen‘. Gespräch mit Edward Säid. In: Burgmer, Christoph: Rassismus in der Diskussion. Berlin, S. 27-44.
- Scharathow, Wiebke (2007): Diskurs – Macht – Fremdheit. Die niederländische Debatte nach dem Mord an Theo van Gogh. Oldenburg.
- Scherr, Albert (1999): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Zur Kritik und Weiterentwicklung soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Fremdheitsdiskurse. In: Doron Kiesel & Messerschmidt, Astrid & Albert Scherr (Hrsg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt a.M., S. 59-65.
- Schiffauer, Werner (2000): Die Gottesmänner. Türkische Islamisten in Deutschland. Frankfurt a.M.
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld.
- Wengeler, Martin (2003): Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960-1985). Tübingen.
- Wilders, Geert (08.08.2007): Genoeg is genoeg: verbied de Koran. Offener Brief in: De Volkskrant.
- Yildiz, Erol (2003): Multikulturalität und Demokratie im Zeitalter der Globalisierung. In: Christoph Butterwegge & Gudrun Hengdes (Hrsg.): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. Opladen, S. 210-227.

Zitierte Zeitungsartikel

Reformatorsch Dagblad (05.11.2004). Zalm: Oorlog tegen moslimextremisme.

Telegraaf (05.11.2004). Van Aartsen: Er is sprake van jihad in Nederland.

De Volkskrant (03.11.2004). ‚We hebben het te lang laten rotten‘.

De Volkskrant (04.11.2004). Cohen: haat en angst in Amsterdam.

De Volkskrant (06.11.2004). ‚Laat ze hun moskeeën bouwen‘.

De Volkskrant (12.11.2004). Kamer: pak extremisme harder aan.

De Volkskrant (22.11.2004). Geen hand voor de minister; ze is vrouw.

De Volkskrant (27.11.2004). Wilders held van de familie Doorsnee.

De Volkskrant (08.08.2007). Genoeg is genoeg: verbied de Koran.

Autorin

Wiebke Scharathow arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik und ist Mitglied des interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen an der Universität Oldenburg.

Kontakt

wiebke.scharathow@uni-oldenburg.de