

Wege und Ziele antirassistischer Pädagogik – eine diskurstheoretische Studie mit exemplarischen Fallanalysen

Diplomarbeit im Fach Erziehungswissenschaft
vorgelegt für die Diplomprüfung

von

Rüdiger Hausmann

aus

Münster

angefertigt bei Prof. Dr. Kersten Reich
an der Universität zu Köln

Philosophische Fakultät, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Heilpädagogische Fakultät

Abgabedatum:

Köln, im März 2000

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Rassismus und Diskurs	9
2.1	Was ist Rassismus?	9
2.2	Der doppelt reduzierte Rassismus	17
2.3	Macht – Ideologie – Diskurs	21
2.3.1	Diskurs im Alltag	24
2.3.2	Macht im Diskurs	26
2.3.3	Diskurs und die Konstruktion von Bedeutungen	30
2.3.4	Rassismus als Ideologie?	33
2.3.5	›Ideologie‹ und Diskurs	36
3	Diskurs und Beziehungen	41
3.1	Die Dynamik von Beziehungen	42
3.1.1	Wie verläuft eine Beziehung?	43
3.1.2	Symbolisches	45
3.1.3	Imaginäres	47
3.1.4	Reales	51
3.2	Subjekte und Identitäten	51
3.3	Beziehungen und Macht	61
4	Diskurs und Institutionen	71
4.1	Mindestanforderungen an eine mehrdimensionale Rassismus- theorie	72
4.2	Der soziologische Begriff der Institution	81
4.3	Wissen und Institutionen	86
4.4	Die dreidimensionale Institution	92
4.5	Beziehungen und Institutionen	96
4.6	Das Imaginäre in Institutionen	102

Exkurs: Das Dispositiv des Normalismus	106
4.7 Integration qua Selektion	119
4.8 Dimensionen einer Rassismustheorie	122
5 Antirassistische Praxis	126
5.1 Handlungsbereiche antirassistischer Pädagogik	126
5.1.1 „Das ‚Braunäugig/Blauäugig‘ -Training“	128
5.1.2 „Multikulturelle Lerngruppen“	135
5.1.3 „Mobile Jugendarbeit Hoyerswerda“	141
5.1.4 „Offenbacher Modellprojekt zur Prävention von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit bei Kindern und Jugendlichen“	148
6 Wege und Ziele antirassistischer Pädagogik	153
6.1 Pädagogik und Politik	153
6.2 Anforderungen an eine antirassistische Pädagogik	155
Literaturverzeichnis	i

1 Einleitung

„Hier wird immer ein Auge zu denken verlangt, daß gar nicht gedacht werden kann, ein Auge, das durchaus keine Richtung haben soll, bei dem die aktiven und interpretierenden Kräfte unterbunden sein sollen, fehlen sollen, durch die doch Sehen erst ein Etwas-Sehen wird, hier also wird immer ein Widersinn und Unbegriff vom Auge verlangt. Es giebt nur ein perspektivisches Sehen, nur ein perspektivisches Erkennen; und je mehr Affekte wir über eine Sache zu Worte kommen lassen, je mehr Augen, verschiedene Augen wir uns für dieselbe Sache einzusetzen wissen, um so vollständiger wird unser ‚Begriff‘ dieser Sache, unsre ‚Objektivität‘ sein. Den Willen aber überhaupt eliminieren, die Affekte sammt und sonders aushängen, gesetzt dass wir das vermöchten: wie? hiesse das nicht den Intellekt castrieren?“ FRIEDRICH NIETZSCHE

Ausgangspunkt meiner Überlegungen war meine Unzufriedenheit mit einem Rassismusbegriff, der entweder nur auf die Probleme des Individuums oder auf die Besonderheiten eines strukturellen Rassismus eingeht, in dessen Perspektive Menschen als intentional Handelnde, als TäterInnen und Opfer nicht mehr vorkommen – und deren symbolische Verhandlung mich als bloßen Beobachter zurückläßt, der nicht fürchten muß, an eine Verantwortung erinnert zu werden, dem niemand Vorwürfe machen kann, weil ›die Strukturen eben so sind‹. Eine Klientel-orientierte Pädagogik, die an im Subjekt liegenden Defiziten ansetzt, verliert andererseits den Blick für die konstitutiven Bedingungen des Rassismus. Diese können nicht nur mit einem schlichten Verweis auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen abgehandelt werden, denn sie liegen in Denk- und Bewußtseinsstrukturen, im jeweils aktuell vorgenommenen Vollzug des Alltags und in der Praxis von Institutionen begründet.

Für den individuumzentrierten Ansatz hat Stellmach festgestellt:

„Der Begriff ‚Ausländerfeindlichkeit‘ ... konstruierte ... die entsprechenden Erscheinungen [von Rassismus] grundsätzlich als subjektives Phänomen, als Erscheinungsform dieses oder jenes Denkens und Verhaltens in ‚der Bevölkerung‘“ (Stellmach 1997, 7); und allgemeiner:

„Die etablierte wissenschaftliche Beschäftigung mit Ausländer-, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in der Bundesrepublik und die öffent-

liche Diskussion zu diesem Thema läßt bis heute einen adäquaten Begriff von Rassismus in aktuellen wissenschaftlichen Fragestellungen weitgehend vermissen. Dies hat gravierende Folgen: einen gleichsam halbierten Blick auf Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit, ihre Ursachen und Träger, und problematische Verschiebungen, Ausblendungen, Fehlwahrnehmungen der Sachlage.“ (Ebd.)

Die entscheidende Leerstelle, so Stellmachs Diagnose, ist die fehlende Bereitschaft, Rassismus ›Rassismus‹ zu nennen. Rassismus wird hier als Teil der deutschen Vergangenheit verstanden, die eben vergangen sein sollte. Die seit 1991 angewachsene Gewalt gegen Nicht-Deutsche¹, planvolle Ausgrenzungsmechanismen in Legislative, Exekutive und Judikative, Erfolge rechtslastiger bis -extremer Parteien auf kommunaler, Länder- und Bundesebene, das Ausleben der hegemonialen Kultur im Alltag und Diskriminierungen in Institutionen wie Schulen, Ämtern und am Arbeitsplatz lassen es längst angemessen erscheinen, von einem spezifischen bundesdeutschen Rassismus in dem gleichen Sinne zu sprechen, wie von einem spezifischen südafrikanischen, britischen oder US-amerikanischen Rassismus die Rede ist.

So kam der Sonderberichterstatter der UN 1995 für die BRD zu folgendem Ergebnis: „Weiterhin bleibt die Integration von Ausländern in Deutschland problematisch . . . Es wäre wichtig, ein Gesetz gegen den Rassismus, den Antisemitismus und die Ausländerfeindlichkeit zu verabschieden“ (Glèlè-Ahanhanzo 1997, 17). Darüber hinaus weist Glèlè-Ahanhanzo z. B. auf die Widersprüchlichkeiten von Integrationspolitik im Verhältnis zum Staatsbürgerschaftsrecht hin.

Es ist bedenklich, daß es solcher Feststellungen eines UN-Berichterstatters bedarf, und es ist bezeichnend, daß dieser Bericht von den offiziell zu-

¹ Obwohl die Zahl der Angriffe auf Nicht-Deutsche Mitte der neunziger Jahre zurückging, liegt sie absolut gesehen auch heute noch höher als 1990. „In Deutschland gab es 1999 weniger politisch motivierte Straftaten, aber mehr Gewaltdelikte. Diese Bilanz zog am Montag in Berlin das Bundesinnenministerium . . . 1999 registrierte die Polizei in der Bundesrepublik 15 628 politisch motivierte Straftaten, das sind 5,9 Prozent weniger als 1998. Die Aufklärungsquote stieg nur geringfügig von 39 auf 40,3 Prozent. Als Besorgnis erregend bezeichnete Bundesinnenminister Otto Schily (SPD) die Zunahme der Gewaltdelikte. Die Fälle von Tötung, Körperverletzung, Landfriedensbruch, Brand- und Sprengstoffdelikten, Freiheitsberaubungen, Raub und Erpressung sowie gefährlicher Eingriffe in den Verkehr stiegen um 7,3 Prozent auf 1708.“ (Frankfurter Rundschau vom 14.03.2000) Auch wenn der Verfassungsschutz von anderen Zahlen ausgeht (hier ist von 708 rechtsextremistischen Gewalttaten für 1998 die Rede), ist auch hier das Zahlenniveau hoch: „Explosionsartig schnellte 1991 die Zahl der Gewalttaten gegenüber dem Vorjahr um nahezu das Fünffache auf 849 hoch. Im Jahr 1992 waren es sogar rund 1.500“ (Bundesamt für Verfassungsschutz 2000).

ständigen Stellen – den Bundesministerien oder der Deutschen Gesellschaft der Vereinten Nationen – nicht ins Deutsche übersetzt wurde.

Damit ist nicht gesagt, daß es kein Bewußtsein eines spezifisch deutschen Rassismus gäbe; es spielt aber keine Rolle im Zentrum derjenigen Wissenschaftsströmungen, die erkennbaren Einfluß auf politische Entscheidungen ausüben. Prominentes Beispiel der etablierten Forschung ist Wilhelm Heitmeyer, der mit seinem Konzept der Deutungsmuster,² das einen Schritt in die Richtung eines nicht-reduktiven Ansatzes bedeutete, für eine ›Jugendarbeit gegen Gewalt‹ richtungweisend war. In seinem Buch „Verlockender Fundamentalismus“ (Heitmeyer et al. 1997) stellt er jedoch den Islam – ganz in der abendländischen Tradition – als antimodern und fundamentalistisch dar; diese Auffassung zog eine Reihe kritischer Veröffentlichungen nach sich.³

Demgegenüber geht es in der vorliegenden Arbeit um Theorien, die Rassismus nicht leugnen, sondern erklären und ihm begegnen wollen. Sie zeichnen sich dadurch aus, daß sie versuchen, die Erkenntnisse der internationalen Diskussionen auf die bundesdeutsche Wirklichkeit zu beziehen, und nach Wegen suchen, wie diesen spezifischen Rassismen zu begegnen sei.

Gerade in den Diskussionen der politischen Linken ist dabei zuweilen eine Art Umkehrreduktionismus zu beobachten. Hier geht es nicht mehr um individuelle Dispositionen, sondern nur noch um makrostrukturelle Voraussetzungen für Rassismus. Auch wenn Erklärungsansätze wie ›Rassismus kommt aus Kapitalismus‹ und ›wenn wir den Kapitalismus abschaffen, gibt es auch keinen Rassismus mehr‹ heute so gut wie keine Bedeutung mehr haben, beeinflussen einseitig kapitalismusbezogene Erklärungsansätze immer noch die Diskussion. Damit ist nicht gesagt, daß Kapitalismus keine Rolle spielt; er steht mit anderen Phänomenen in Wechselwirkung, die für eine adäquate Erklärung von Rassismus wichtig sind. Ansätze, die hinter die marxismustheoretische Öffnung von Balibar und Wallerstein (1992) zurückfallen, werden daher in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

Lida van den Broek hat die Konsequenz für die antirassistische Arbeit in den Niederlanden folgendermaßen formuliert: „Es reicht nicht, allein durch politische Aktionen etwas verändern zu wollen, weil es nicht ausschließlich um eine Verbesserung der materiellen Bedingungen, sondern auch um Veränderung einer tiefverwurzelten Mentalität geht“ (van den Broek 1988, 107).

² Dieser Begriff besagt, daß sog. rechtsradikale Jugendliche für ihre Rechtsradikalität nicht unbedingt ein geschlossenes Weltbild benötigen, sondern rechtsextremistische Strömungen Einfluß auf die subjektive (ideologische) Welterklärung von Jugendlichen haben können (vgl. Heitmeyer et al. 1992).

³ Zuletzt, und als Einstieg in die Diskussion siehe Bukow und Ottersbach (1999).

Nun wäre es allerdings falsch, diese „Mentalität“ als eine Eigenschaft von Subjekten aufzufassen: stattdessen ist davon auszugehen, daß es sich bei dieser Mentalität um imaginäre Verdichtungen handelt, die in institutionellen Diskursen entstehen, in (Alltags)Diskursen zirkulieren und sich in der Zeit verändern.⁴

Zur Methode: Die vorliegende Arbeit steht vom theoretischen Ansatz her zwischen einem sozialen Konstruktivismus und einem interaktionistischen Konstruktivismus. (Zur genaueren Bestimmung dieser Begrifflichkeiten siehe Reich 2000, 22 f.) Gleichwohl ist dies keine Arbeit *über* den Konstruktivismus als Wissenschaft und Erkenntnistheorie, sondern sie bedient sich seiner argumentativen Implikationen.⁵ Von Bedeutung für die vorliegende Arbeit sind drei Dimensionen des Konstruktivismus: die konstruktivistische Erkenntnistheorie, konstruktivistische Ethik und konstruktivistische Pädagogik/Didaktik/Methodik.

Die konstruktivistische Erkenntnistheorie besagt – grob verschlagwortet –, daß es keine vom Menschen erkennbare Wirklichkeit außerhalb von symbolischen und sozialen Konstruktionen *über* ebensolche Wirklichkeit gibt. Sie widerspricht damit ErkenntnistheoretikerInnen des Realismus, die in der einen oder anderen Weise *Abbildungstheorien* der Wirklichkeit vertreten, die also die menschlichen Konstruktionen – Theorien und Modelle – als Widerschein der Wirklichkeit begreifen. RealistInnen wie KonstruktivistInnen glauben an eine externe, vom Menschen unabhängige Wirklichkeit – wobei KonstruktivistInnen nicht davon ausgehen, daß entscheidbar wäre, wann und unter welchen Bedingungen menschliche Theorie diese adäquat erfaßt hätte. Dies nehme ich in Kapitel 4.1 noch einmal auf. Damit stehen KonstruktivistInnen gegen eine Auffassung, wie sie z. B. Popper (1995) vertritt, der davon ausgeht, daß sich wissenschaftliche Theorien in einem fortschreitenden Erkenntnisprozeß mehr und mehr der Wirklichkeit annähern könnten. Gleichwohl gibt es im Konstruktivismus Kriterien der ›Geltung‹ von Konstruktionen, die unter dem Schlagwort der Viabilität von Konstrukten verhandelt werden. Dieser Begriff der Passung geht auf Maturana und Varela (vgl. z. B. Maturana und Varela 1987) zurück, die diesen Begriff in bezug auf biologisch/ökologische Systeme hin geprägt haben. In der Folge wurde der Begriff

⁴ Vergleiche hierzu an der Diskurstheorie orientierte Ansätze, wie sie in Kapitel 2 diskutiert werden.

⁵ Eine allgemeine Einführung bieten z. B. Schmidt (1992) oder die Bochumer Arbeitsgruppe für Sozialen Konstruktivismus und Wirklichkeitsprüfung (1995), für die Pädagogik Reich (1996).

›Viabilität‹ durch z. B. [Luhmann \(1981\)](#) auf soziale Systeme bezogen.⁶ Wesentlich für die Perspektive der vorliegenden Arbeit ist, daß wissenschaftliche und alltägliche Erklärungsmuster weniger realitätsadäquate Theorien als vielmehr Kristallisationspunkte von diskursiven und politischen Auseinandersetzungen von Verständigungsgemeinschaften sind. ›Viabilität‹ meint im folgenden, daß diskursive Topoi, Handlungen usw. von einer Verständigungsgemeinschaft als wünschenswert und praktikabel angesehen werden können.

Für die Betrachtung von Rassismus ergeben sich aus dem konstruktivistischen Ansatz ethische Schlußfolgerungen, wie in den Kapiteln [2.1](#) und [4.1](#) gezeigt werden wird. Die Schlußfolgerungen betreffen in der einen oder anderen Weise die Gleichverteilung von Konstruktionschancen, die nicht als utopisch-ideales Fernziel, sondern als unmittelbar politisches Ziel begriffen werden. Analog zur Wirklichkeitsauffassung des Konstruktivismus gilt, daß es keine überzeitlichen oder Verständigungsgemeinschaften transzendierende Werte gibt; vielmehr wird die Begründung dessen, was sein soll, je aktuell in Verständigungsgemeinschaften ausgehandelt. Gleichwohl muß berücksichtigt werden, daß nicht ›objektiv‹ zu trennen ist, was Logik und was Bewertung in einer Aussage ist: beides ist fundamental miteinander verknüpft, und nur das Zusammenspiel wissenschaftlicher und ethisch-politischer Diskurse kann für Verständigungsgemeinschaften geltende Unterscheidungen treffen.

Diese Setzungen sind in der von [Reich \(1996\)](#) beschriebenen konstruktivistischen Pädagogik wichtig: Hier verdichten sich konstruktivistische Erkenntnistheorie und -Ethik zu einer konstruktivistisch gewendeten Didaktik und Methodik, die auch für eine antirassistische Pädagogik grundlegend ist.

Zum Inhalt: Ausgangspunkt der Argumentation bildet die auf Foucault zurückgehende Diskurstheorie, auf der sowohl britische, französische als auch viele nichtreduktive deutsche Ansätze basieren.

Nachdem ich in Kapitel [2.1](#) den Stellenwert rassismustheoretischer Definitionen und eine Aufteilung von Rassismus in eine beschreibende und eine bewertende Ebene diskutiert habe, untersuche ich mit [Cohen \(1994\)](#) alltagstheoretische Herangehensweisen an Rassismus und Antirassismus. Cohen diskutiert die Gefahr einer „doppelten Reduktion“, wenn versucht wird, individuelle und strukturelle Erklärungsansätze miteinander in Beziehung zu setzen. Gleichwohl benötigen PädagogInnen, da sie sich im Spannungsfeld

⁶ Die aktuelle Diskussion bezieht sich auf die Problematik, daß aus diesem Passungs-begriff schnell und voreilig ein modern klingender Begriff für Zweck-Mittel-Rationalität gemacht wird (vgl. z. B. [Reich 2000](#), 13 f.).

von persönlicher Beziehung und Institution bewegen, einen Theorieansatz, der dieses Spannungsfeld reflektiert.

Am Beispiel des Ansatzes von Miles (1999) diskutiere ich die Schwierigkeiten, denen sich ein diskurstheoretischer Rassismusbegriff ausgesetzt sieht, und beziehe vermeidbare und unvermeidliche Schwierigkeiten auf zwei zentrale Probleme, deren Formulierung von Foucault vorgenommen wurde: die Probleme der Macht und der Ideologie. Die Folge dieser Relektüre ist die Notwendigkeit, über Foucault hinaus die institutionelle Ebene analytisch in den Blick zu nehmen (Kapitel 2.3 und 2.3.3). Ergebnis ist, daß es nicht sinnvoll ist, Ideologie ohne korrelierende Praxis zu beschreiben, und daß es keine Praxis gibt, die nicht von Machtprozessen durchdrungen wäre.

Auf der anderen Seite ist das oft bemängelte Phänomen der Abstraktheit der diskurstheoretischen Ansätze darauf zurückzuführen, so meine These, daß sie *eine* wichtige Voraussetzung von Diskursen bislang kaum in adäquatem Umfang thematisieren: den Umstand, daß Diskurse von Menschen gehalten werden, und daß dieser Umstand analytisch angemessen in einer Diskurstheorie zu plazieren ist.

Um dies zu gewährleisten, greife ich auf Reichs Interaktionistischen Konstruktivismus (Reich 1998a,b) zurück, der die *Beziehungsebene* als Voraussetzung jedes menschlichen Diskurses faßt und theoretisch einordnet. Allgemein formuliert geht es Reich darum, daß in menschlichen Interaktionen die Beziehungsebene vor der Inhaltsebene steht und diese (mit-)bestimmt. Um die Dramatik der Beziehungsebene darzustellen, benutzt Reich die psychoanalytischen Kategorien des Unbewußten und der Übertragung, die er in der Fassung Lacans – den drei Registern Symbolisches, Imaginäres, Reales – auf die Beziehungsdramatik überträgt (Kapitel 3). Diskurse entstehen in dieser Sichtweise auf der Grundlage von menschlichen Beziehungen, und in diesen Beziehungen entsteht und zirkuliert Macht. Zentral sind zwei Phänomene:

- 1) Das Verständnis menschlichen Handelns bleibt ohne die Einbeziehung der Prozesse auf der Beziehungsebene unverständlich.
- 2) Das In-Beziehungen-Sein der Menschen ist unhintergebar. Damit relativieren sich sowohl (psychologische) Ansätze, die ein mehr oder weniger autonomes Subjekt voraussetzen, als auch (soziologische) Theoriemodelle, die in gesellschaftlichem Handeln nur rationelles Handeln erblicken können.

Die Reformulierung eines institutionellen soziologischen Ansatzes geschieht – nach der Setzung von Mindestanforderungen an ein mehrdimensionales

Rassismusmodell (Kapitel 4.1) – ab Kapitel 4.2. Hier wird die Lektüre von Berger und Luckmann (1969), mit der sich Terkessidis (1998) befaßt, nachgezeichnet sowie auf ihre Lücken und Übergeneralisierungen hin überprüft.

Institutionen sind Orte gesellschaftlichen Handelns. Sie beinhalten symbolische Rekonstruktionen, wie sie beispielsweise in gesetzlichen Regelungen zu finden sind. Institutionen haben unterschiedliche Abstraktionsgrade. Sie sind einerseits abstrakte Prinzipien gesellschaftlichen Handelns (wie z. B. die gesellschaftliche Arbeitsteilung), andererseits an beschreibbare Orte gebunden mit beschreibbaren Organisationsstrukturen, Gebäuden und in ihnen handelnden Menschen. Institutionen stellen den Bezug zwischen Menschen und ihrer Gesellschaft sowohl ideell als auch materiell her.

Um die Vorgänge auf der institutionellen Ebene für eine antirassistische Theorie und Praxis handhabbar zu machen, schlage ich in Kapitel 4.4 ein Modell der dreidimensionalen Institution vor. Einen Anker für die pädagogische Praxis stellt dabei das Verhältnis von Beziehungsebene und konkreter Institution dar.

Neben der strukturell-symbolischen Dimension von Institutionen schlage ich als Beobachtungsmodell makrostruktureller Ereignisse das Modell der Metainstitution vor. In dieser Dimension ist für die bei Rassismus maßgeblichen Beschreibungen von Ein- und Ausgrenzungen das von Link (1996) und seiner Theorie des Normalismus (Exkurs ab Seite 106) inspirierte Phänomen der ›Integration qua Selektion‹ von Bedeutung.

Rassismus ist ein integraler Bestandteil moderner Gesellschaften. Er ist ein Ergebnis der Vergesellschaftungsmechanismen der Integration qua Selektion. Diese Integration qua Selektion ist zirkulär mit dem gesellschaftlichen Imaginären⁷ verbunden und Ergebnis des normalistischen Dispositivs. Sie wird in Institutionen in die Praxis umgesetzt. Sie findet sich sowohl in den institutionellen Diskursen (Kapitel 4.7), in Handlungen und Kommunikationen des Alltags (Kapitel 3.3) als auch in der Art und Weise, wie sich in (post-)modernen Gesellschaften Individuen wechselseitig als Subjekte definieren (Kapitel 3.1.4).

⁷ Das „gesellschaftliche Imaginäre“ ist ein dynamisches Moment, das verschiedene symbolische Einheiten miteinander verketten kann. Das läßt sich (vgl. u. a. Reich 1998b, 90 ff.) mit den Begrifflichkeiten von Verdichtung und Verschiebung ausdrücken. Diese können Verdinglichungen einleiten, so daß z. B. eine Gruppe von Menschen praktisch mit Tieren oder Dingen gleichgesetzt werden kann. Die Integration qua Selektion hieße bei Castoriadis das „Imaginäre zweiter Ordnung“ (vgl. Kapitel 4.6), womit eine zentrale Vorstellung gemeint ist, die die Diskurse und die Praxis von Institutionen beeinflusst.

Dabei wird folgende Perspektive eingenommen: Nicht alle Integration qua Selektion ist Rassismus, aber Rassismus enthält immer den Vergesellschaftungsmodus der Integration qua Selektion. Rassismus ist demnach nie sinnlos oder nur ideologisch, sondern hat einen ›rationalen Kern‹ hinsichtlich der Beobachtung, daß er einen beschreibbaren Ort in gesellschaftlichen Zusammenhängen hat.

Diskurse werden *von* Menschen *in* Institutionen gehalten. Das, was in einem Diskurs als wahr gelten kann, wird nicht in ihm autopoietisch erzeugt: er benötigt ein Regulativ, das bestimmte Impulse weckt und andererseits Möglichkeiten eingrenzt. Diese Regulative werden oft als Normen beschrieben. Aus Links Theorie des Normalismus wird jedoch deutlich, daß diese Normen nicht einfach Aussagen oder Imperative sind, sondern historisch und diskursiv realisierte komplexe Konstrukte, die Link „Normalitätsdispositive“ nennt. Die von den Normalitätsdispositiven ausgehenden Ausschlüsse und Eingrenzungen sind Ergebnisse einer sozialen Praxis, und diese ist in Institutionen organisiert.

Mit diesem Konzept läßt sich die in Rassismustheorien häufig anzutreffende Kategorie der Normalität systematisch in ein mehrdimensionales Rassismusmodell einbauen.

Menschen handeln nach Maßgabe ihrer auf der Beziehungsebene ausgehandelten Interessen, Intentionen und Wünsche unter der Bedingung der Integration qua Selektion in Institutionen. In diesem Bedingungsgefüge entsteht und wirkt der moderne Rassismus.

Aus diesem Gefüge werden in Kapitel 4.1 und ab Kapitel 5.1 Anforderungen (d. s. begründbare BeobachterInnenpositionen) für eine antirassistische Pädagogik gewonnen.

Die vorliegende Theoriebildung wird auf die Diskussion von vier Praxisbeispielen aus der Literatur bezogen. Es wird sich zeigen, daß es durchaus möglich ist, ›gesellschaftliche Voraussetzungen des Rassismus auf der strukturellen Ebene‹ jenseits einer bloßen Beschreibung oder eines pessimistischen Bezugs gewinnbringend in pädagogische antirassistische Arbeit einzubinden.

2 Rassismus und Diskurs

2.1 Was ist Rassismus?

Die allgemeinste Feststellung über Rassismus stammt von [Balibar und Wallerstein \(1992\)](#) und lautet: „Rassismus ist ein gesellschaftliches Verhältnis“. Dies läßt sich als eine recht ironische Art verstehen, sich der Tatsache zu stellen, daß es so viele Definitionen über Rassismus gibt wie AutorInnen, die darüber schreiben. Darüber hinaus grenzen diese sich zum Teil recht vehement voneinander ab, nicht selten mit moralischen Untertönen. Butterwegge betont, WissenschaftlerInnen überdehnten „häufig durchaus an sich plausible Erklärungsmuster . . . so daß manchmal fast alle (anderen) Meinungen unter Rassismusverdacht stehen“ ([Butterwegge 1996](#), 119). Die trennscharfe Beschreibung von Rassismus wird von vielen AutorInnen als eine entscheidende Voraussetzung betrachtet, überhaupt über Rassismus schreiben zu können. Daraus entstehen Definitionen, die sich zuweilen bis auf Nuancen gleichen. Grundsätzlich beinhalten sie den Umstand, daß Menschen andere Menschen aus verschiedensten Gründen als minderwertig klassifizieren. Bei der jeweiligen Abgrenzung geht es meist nicht darum, den AutorInnen etwa unvollständige Argumentation oder schlechte Darstellung der Zusammenhänge vorzuwerfen,⁸ sondern darum, auf welche der beschriebenen Phänomene der Begriff Rassismus gerechtfertigterweise angewendet werden kann und auf welche nicht. Das wird in Formulierungen deutlich wie z. B. der von Wiegel: „die Verwendung einer engen Definition von Rassismus . . . scheint

⁸ So schreibt Zerger: „Rassismus umfaßt Ideologien und Praxisformen auf der Basis der Konstruktion von Menschengruppen als Abstammungs- oder Herkunftsgemeinschaften, denen kollektive Merkmale zugeschrieben werden, die implizit oder explizit bewertet und als nicht oder nur schwer veränderbar interpretiert werden“ ([Zerger 1997](#), 81); [Kalpaka und Rätzzel \(1990\)](#) schreiben: „Wird eine so als ‚Rasse‘ konstruierte Gruppe gegenüber der eigenen als minderwertig eingestuft und führt diese Auffassung zur Ausgrenzung und Marginalisierung dieser Gruppe, handelt es sich um Rassismus“ (ebd., 13).

mir . . . am besten geeignet zu sein, den Rassismus angemessen zu analysieren“ (Wiegel 1995, 63).

Woran liegt die jeweilige Vehemenz der Ablehnung doch sehr ähnlicher Kennzeichnungen? Sie kann nicht, so meine These, auf der Ebene der symbolischen Unklarheit liegen, sondern sie scheint auf der Ebene einer ethisch-moralischen Bewertung zu liegen. Im Zuge von Diskussionen über Rassismus beobachtete Cohen, daß die Absicht der DiskussionsteilnehmerInnen oft darin bestand, „ihre StudienkollegInnen (und mich) von der Richtigkeit ihres politischen Standpunktes zu überzeugen“ (Cohen 1994, 23). Dabei wird die implizite Unterstellung, wer dem jeweiligen Standpunkt nicht zustimmt, sei selbst rassistisch, dazu benutzt, für diesen Standpunkt Zustimmung zu erzwingen. Diese unfaire Verwendung moralischer Kategorien bei der Erklärung von Rassismus führt zu der Gefahr, daß „Strukturen des rassistischen Diskurses bei der Theoretisierung des Rassismus selbst reproduziert werden“ (ebd., 32). Solche Gefahren machen den Versuch verständlich, Rassismus als theoretische Kategorie möglichst vollständig zu ›entmoralisieren‹. Aber ist dies überhaupt möglich?

Für PädagogInnen stellt sich möglicherweise die Frage, warum es eine (zentrale) Aufgabe sein soll, pädagogische Arbeit gegen Rassismus zu leisten. Wo liegen die Legitimationen für einen Fokus auf Rassismus? Seit Adornos Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ geistern in der pädagogischen Theorie und Praxis die Fragen umher, 1) inwieweit die Forderung ›Nie wieder Auschwitz‹ legitimes Ziel von Pädagogik sei, und 2) was Ansätze zur didaktischen Umsetzung dieses Zieles sein könnten. Die erste Frage stellt für Adorno kein Problem dar: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen“ (Adorno 1971, 88). Und weiter: „Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, was sich zutrug“ (ebd.). Antirassismus ist hier moralisches Axiom, dem immanent nur noch zugestimmt werden kann. Wer dem dennoch nicht zustimmt, bekommt keine Chance, es vermittelt zu bekommen, also wird durch die paradigmatische Setzung die Anerkennung dieses Axioms gerade verhindert. So notwendig ein solches rhetorisches Insistieren auf der Wichtigkeit dieses Erziehungsziels ist, so wenig trägt es zur Klarheit dessen bei, was dieses Erziehungsziel darstellt: Es handelt sich doch um ein ethisches oder moralisches Prinzip, das als solches Gegenstand von Diskursen sein, in diesen also auch bestritten werden kann. Diese sind bestreitbar, weil sie *in Diskursen tatsächlich bestritten werden*. Das ist nicht dadurch

hintergebar, dieses Bestreiten verwerflich zu finden. Damit soll nicht der Beliebigkeit das Wort geredet werden. Im Rahmen seiner interaktionistisch-konstruktivistischen Theorie unterstreicht Reich:

„Eine kritische dekonstruktivistische Sicht ist aber gewiß nicht nur bei den eigenen Konstruktionen angebracht, sondern vor allem dort notwendig, wo gesellschaftliche Strukturen rekonstruktiv in unsere Konstruktionsmöglichkeiten eingreifen. Wenn Konstruktivisten an dieser Stelle blind bleiben oder sich nur in allgemeinen Statements äußern, ohne konkrete Dekonstruktionen durchzuführen, dann wird ihr Ansatz im Blick auf Gesellschafts- und Alltagsprobleme nichtssagend und insbesondere für die Pädagogik unbrauchbar.“ (Reich 1997)

Doch lassen sich Werte, aus denen Normen abgeleitet werden können, nicht einfach als geltend voraussetzen, wie Adornos rhetorische Antwort glauben machen könnte. Der Weg, zu ›antirassistischen‹ Werten zu kommen, die das (pädagogische) Handeln leiten können, ist die vielperspektivische Dekonstruktion existierender Normen in einer Verständigungsgemeinschaft.

Die Verständigungsgemeinschaften müssen sich Phänomenen stellen, „in denen Gewalt, ungleiche Macht, Verletzung von Menschenrechten, Rassismus ...“ (ebd.) als Mittel gesellschaftlichen Handelns eingesetzt werden.

Dabei kann Auschwitz durchaus der zentrale Bezugspunkt sein: Doch ist es zwingend notwendig, dies zu begründen, um die Unumgänglichkeit aufzuzeigen und diese Kritik *zu leben*.

„Wir dekonstruieren dabei gesellschaftliche Normen und setzen ihnen eigene entgegen. Dies meint, daß wir nicht bloß historische Vorgänge betrachten, die wir rekonstruieren. Dies reicht bei Normenfragen nicht aus. Wir müssen uns in unserer Beschäftigung auch fragen und entscheiden, was wir daraus als menschlich wünschenswerte Entwicklung akzeptieren oder scharf verurteilen wollen“ (ebd.).

Reich erwähnt einerseits die Notwendigkeit einer entmoralisierenden Beschreibung, andererseits eine – konstruktivistisch gewendete – ›neue‹ ethische oder normative Forderung: „Und es stellt uns konstruktiv vor die Frage, daß wir dies nicht nur aus einer Perspektive des Lernens einer gewesenen Wirklichkeit von Auschwitz oder anderen Orten für uns wahrnehmen, sondern Konstrukte dafür gewinnen, daß nie wieder Auschwitz sei“ (ebd.). Die Beschreibung des Täter-Opfer-Verhältnisses, die nun bei Reich folgt, soll die Entscheidung begründen, daß „Nie wieder Auschwitz!“ als Norm von Erziehung zu gelten habe.

Wenn wir das auf Rassismus beziehen, kommen wir in eine paradoxe Situation: Auf der einen Seite sind wir darauf zurückgeworfen, daß wir uns bei jeder Kennzeichnung von Vorgängen als rassistisch bereits im Prozeß einer moralischen Wertung befinden. Auf der anderen Seite ist der explizite Bezug auf die Notwendigkeit dieser moralischen Wertung wenig erfolgversprechend, wie schon Adorno vermutete: „Ich glaube nicht, daß es viel hülfe, an ewige Werte zu appellieren, über die gerade jene, die für solche Untaten anfällig sind, nur die Achsel zucken würden; glaube auch nicht, Aufklärung darüber, welche positiven Qualitäten die verfolgten Minderheiten besitzen, könnte viel nutzen“ (Adorno 1971, 89 f.). Wie sich im Verlauf der Arbeit zeigen wird, ist es in der pädagogischen Arbeit in der Tat wenig hilfreich – und einer anti-rassistischen Pädagogik erst recht nicht angemessen –, solche Werte einfach als gültig vorauszusetzen.

Die Problematik zerfällt in zwei Teilbereiche. Der Teilbereich der *wissenschaftlichen Beschreibung* ist eine Perspektive, „die der Entmoralisierung bedurfte, um zu begreifen, was geschah“, wie Reich (1997) es für den psychoanalytischen Ansatz Bettelheims beschreibt. Der andere Teilbereich, die Kennzeichnung bestimmter Phänomene, Ereignisse, Aussagen usw., ist die *ethische Bewertung* ›Rassismus‹. Wenn diese Teilbereiche nicht auseinandergehalten werden, entstehen Probleme. Diese Probleme, die extreme Weitläufigkeit und Unschärfe des Rassismusbegriffs, werden von nahezu allen AutorInnen, die sich wissenschaftlich mit Rassismus und verwandten Themen beschäftigen, beschrieben. Meine These hierzu lautet, daß diese Unschärfe daher rührt, daß die Ebenen der notwendig zu entmoralisierenden Beschreibung und der ethischen Wertung von ›Rassismus‹ verwischt werden. Diese Verwischung soll exemplarisch am Beispiel einiger Rassismusdefinitionen verdeutlicht werden.

Einen ehrgeizigen Versuch der Schärfung des Begriffs ›Rassismus‹ stellt die Untersuchung von Miles (1999) dar. Er unterscheidet zwischen der Betrachtung einer *historischen Ebene der Entstehung von Rassismus* und einer *analytischen Ebene der Entstehung vom kritischen Begriff* ›Rassismus‹. Wichtig ist, daß der Begriff sich zunächst auf die Verhältnisse in Nazi-Deutschland bezog und als ideologisches Phänomen verstanden wurde. Mosse (1990) beispielsweise hat den Zusammenhang von der historischen Entstehung von rassistischen Denkmustern mit dem Nationalsozialismus noch einmal nachgezeichnet und präzisiert. Mit dem Begriff Ideologie ist in diesem Zusammenhang in der Konsequenz die Falschheit eines Bündels von Aussagen, aber auch die moralische Zurückweisung des Inhalts dieser Aussa-

gen beschrieben. In der Folge wurde der Begriff auf immer mehr Phänomene angewendet, wobei Qualität der Herleitungen und die Konsistenz der Bezüge längst nicht immer zufriedenstellend waren, wie Miles herausarbeitet. Seine wesentliche Kritik ist an dieser Stelle:

„So konnte die politische Kritik des Kapitalismus ausgeweitet und dieser aus einem weiteren Grunde verdammt werden. Moralisch wurde die Kritik durch die Schrecken und Greuel des Holocaust gestützt, durch die das Wort ‚Rassismus‘ nach 1945 einen neuen Sinn der Mißbilligung erhielt. Es gab von daher gute und moralische Gründe, den Begriff weiterhin zu benutzen, denn er war mit einer äußerst negativen Bewertung besetzt.“ (Miles 1999, 90 f.)

Miles' Kritik enthält zwei Schritte: 1) Der Begriff (vermutlich zuerst 1933/34 von Magnus Hirschfeld verwendet) hatte vor 1945 eine weniger belastete moralische Bewertung als hinterher; 2) Die Kritik z. B. des Kapitalismus entleiht sich durch die Verbindung mit dem Begriff Rassismus dessen moralisches Schwert. Eine solche ›moralische Übertragung‹ ist in der Tat ein Kernproblem in der Beschreibung von Rassismus. So betrachtet ist es also nötig, diese diffus strahlende Moralisierung aus den Betrachtungsebenen zu entfernen.

Was geschieht bei der Definition von Miles? Er stellt zunächst dem Begriff der Rassenkonstruktion⁹ den Begriff eines ›Rassismus im engeren Sinne‹ gegenüber. Dieser Rassismus zerfalle in zwei Bereiche: „Mein erstes Argument ist, daß der Begriff sich ausschließlich auf ein ideologisches Phänomen beziehen sollte. Danach benenne ich in einem zweiten Schritt die spezifischen repräsentationalen Eigenschaften, die vorhanden sein müssen, damit von Rassismus gesprochen werden kann“ (ebd., 103). Dieser Vorgehensweise liegt folgende Kritik zugrunde: „Die Überdehnung der begrifflichen Bedeutung hat dazu geführt, daß er nicht nur auf Ideologien, sondern auch auf Praktiken und Prozesse bezogen wurde, und von daher nicht genügend Trennschärfe besitzt, andererseits die Bestimmung von Determinationsverhältnissen erschwert“ (ebd.).

Aus diesem Grunde – und um den Begriff der Ausgrenzungspraxis theoretisch in ein Verhältnis zu Rassismus zu stellen – stellt Miles den Begriffen

⁹ Rassenkonstruktion bezeichnet jene Fälle, „in denen gesellschaftliche Beziehungen zwischen Menschen durch die Bedeutungskonstruktion biologischer Merkmale dergestalt strukturiert werden, daß sie die differenzierte gesellschaftliche Gruppen definieren und konstruieren“ (ebd., 100).

„Rassenkonstruktion“ und „Rassismus“ noch den Begriff „Ausgrenzungspraxis“ (*exclusionary practice*) gegenüber. Dieser bezeichnet „all die Fälle ... in denen eine näher bezeichnete Gruppe bei der Zuteilung von Ressourcen und Dienstleistungen nachweislich ungleich behandelt wird, oder in denen sie in der Hierarchie der Klassenverhältnisse systematisch über- oder unterrepräsentiert ist“ (ebd., 103).¹⁰

In der Folge ist Miles Weigerung, rassistisch wirksame Praxen ›rassistisch‹ zu nennen, oft kritisiert worden. Darüber hinaus ist diese Trennung bei Miles selbst nicht immer durchgehalten, wie Zerger für den Begriff des institutionellen Rassismus anmerkt. Dieser umfaßt u. a. „Verhältnisse, in denen Ausgrenzungspraktiken aus einem rassistischen Diskurs entstehen“ (Miles 1999, 113). Eine solche Verwendung widerlege die „vorher postulierte strikte Trennung zwischen Ideologie und Praxis“ (Zerger 1997, 81). Daraus zieht Zerger den Schluß: „Daher gehe ich davon aus, daß der Begriff Rassismus sowohl die ideologische Ebene als auch Praxisformen umfassen sollte. Diese sollten jedoch nicht von der Wirkungs-, sondern von der Begründungsseite her analysiert werden“ (Zerger 1997, 81).¹¹

Terkessidis kritisiert Miles Bestimmung auf mehreren Ebenen, so z. B. sei das „Feld der Merkmale“ (Terkessidis 1998, 74), das Menschengruppen zugeschrieben wird, „weiter gestreut, als er behauptet“ (ebd.). Er setzt dem dann die Bestimmung von Guillaumin entgegen, die zu den Merkmalen morpho-physiologische, soziologische, symbolische und imaginäre Kennzeichen zählt (vgl. ebd.).

Der Kern seiner Kritik besteht jedoch in Folgendem: „Wenn der Prozeß der Objektivierung jedoch nicht nur im Wissen, sondern auch in der Praxis stattfindet, wenn es also einen komplizierten Gesamtprozeß der Produktion von Andersheit gibt, dann sollte der Begriff Rassismus meiner Meinung nach diesen Gesamtprozeß kennzeichnen“ (ebd.). Daraus zieht Terkessidis den Schluß, daß eine Unterscheidung zwischen Rassenkonstruktion, die selbst nicht rassistisch sei, und Rassismus, der dem Ganzen die ideologische Komponente verleiht, nicht haltbar ist: „Miles ... betont ..., daß durch die Rassenkonstruktion das europäische Selbst und der Andere ‚gleichermaßen in einer gemeinsamen Welt von (europäischen) Bedeutungen eingeschlossen‘ wurden. *Im Akt dieser Einschließung jedoch werden die Kriterien der bloßen Differenzierung und jene der Bewertung ununterscheidbar*“ (Terkessidis 1998, 75, Herv. R. H.).

¹⁰ Die Theorie Miles wird in Kapitel 2.3 ausführlich dargestellt.

¹¹ Dem zweiten Satz fehlt allerdings eine nähere Begründung.

Miles allerdings stellt die beiden Begriffe – Rassismus und Rassenkonstruktion – einander gegenüber, obwohl er andererseits die Bedeutungskonstruktion im Begriff Rassismus enthalten sieht. Bei Betrachtung dieser drei Einschätzungen (der von Miles, Zerger und Terkessidis) fällt auf, daß sie sich im Kern nicht darin unterscheiden, daß sie sehr verschiedene Wirkungsebenen annähmen, sondern darin, welche dieser Prozesse und Phänomene nun mit dem Label ›Rassismus‹ ausgezeichnet werden sollten. Die Begründungen dafür lauten je, daß nur auf die jeweils bevorzugte Weise die Erscheinungsweise von Rassismus begründet werden könne. Nun unterscheiden sich aber nicht die Erscheinungsweisen, sondern die Bewertungen. Daher liegt es nahe, Rassismus als den wertenden Begriff explizit zu benennen, als der er implizit benutzt wird. Das bedeutet für die Theorie, daß sie sehr klar trennen muß zwischen der Ebene der *Beschreibung* von ausgrenzenden Strukturen, psychologischen Vorgängen, gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen einerseits, und der begründeten *Bewertung* dieser Phänomene und Ereignisse als rassistisch andererseits.

Damit wird deutlich, worin die Probleme liegen, die aus Miles' Darstellungsweise resultieren: Die drei Phänomene Rassenkonstruktion, Rassismus und Ausgrenzungspraxis, die sich bei Miles teilweise gegenseitig enthalten, liegen nicht auf derselben Ebene. Während die Begriffe Rassenkonstruktion und Ausgrenzungspraxis auf der Ebene der Beschreibung von Beobachtungen liegen, ist die Kennzeichnung dieser Beobachtungen als rassistische die moralische Bewertung dieser Beschreibung. Eine solche Bewertung wird immer in einem Wechselverhältnis zwischen zugrundeliegenden Werten und der zugrundeliegenden ›multidiskursiven Identität‹¹² der bewertenden Person stehen. Wird diese Unterscheidung berücksichtigt, wird es möglich, einerseits eine entmoralisierte Diskussion um die Bedingungen für Rassismen zu führen, andererseits die Bewertung dieser Bedingungen als ›rassistisch‹ in die Sphäre zu schieben, in die sie gehört: in die Sphäre der Bestimmung dessen, welche Werte, und welche Normen gelten sollen und welche (politischen) Handlungskonsequenzen daraus folgen.

Die Wertung bestimmter Phänomene als rassistisch kann auch in der pädagogischen Arbeit nicht aufgegeben werden, weil diese Arbeit selbst von ethischen Grundannahmen abhängt. Wenn im folgenden von Rassismus die Rede ist, dann ist zu berücksichtigen, daß es sich um eine Bewertung handelt, die von verschiedenen Menschen unterschiedlich vorgenommen werden kann. Die ›Zweiteilung‹ der Analyse erlaubt, genauer zwischen einer Kritik

¹² Vergleiche zu diesem Begriff Kapitel 3.1.4.

an der Ebene der Beschreibung und einer der Bewertung zu unterscheiden. Mit dieser Zweiteilung läßt sich weiterhin der Gefahr der Mystifizierung von Rassismus begegnen, die nach Cohen entstehen kann, wenn der Mythos ›Rasse‹ beschrieben wird,¹³ weil diese Zweiteilung den Versuch darstellt, sich der eigenen Setzungen bezüglich des Begriffs Rassismus bewußt zu werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es gleichgültig, *welche konkrete* Wertung vorgenommen wird, weil es hier darum geht zu untersuchen, welche Bedingungen Phänomene z. B. der Ausgrenzung ermöglichen und welche Maßnahmen dagegen ergriffen werden können. Die Vorgehensweise wird also sein, die beschreibende Ebene reflexiv so weit wie möglich zu entmoralisieren, und in einem zweiten Schritt die Bewertungen explizit auszuweisen.

Auf dieser Grundlage läßt sich die Definition von Rassismus mithilfe von Miles und Terkessidis wie folgt vervollständigen: Die ›Bedeutungskonstruktion‹ muß um die von Guillaumin beschriebenen Ebenen diskurstheoretisch erweitert werden. Weiterhin ist davon auszugehen, daß diese Beschreibungen keine abstrakten Eigenschaften eines symbolischen Systems (Diskurs) sind, sondern in sozialen Zusammenhängen entstehen. Diese sozialen Zusammenhänge werden von gesellschaftlichen Institutionen gebildet, die unter anderem symbolische Rekonstruktionen vorformulieren.

Damit stellt sich das Problem der Ideologie auf folgende Weise: sie wird bezogen auf ein *Bedingungsverhältnis von Diskurs und Praxis*. Natürlich gibt es eine Sphäre der ›absichtsvollen‹ Ideologieproduktion, wie sie beispielsweise in den Diskursen der Neuen Rechten nachweisbar ist (vgl. z. B. [Mecklenburg 1996](#)). Wichtiger scheint mir aber, die Bandbreite, auf der sich Rassismus gesellschaftlich beobachten läßt, in den Blick zu nehmen, wie es Auernheimer darstellt: „In Ritualen und anderen Formen nämlich werden Beziehungen symbolisch dargestellt, wird die Beziehung der Individuen zu ihren Existenzbedingungen [und zu anderen Individuen, R. H.] gelebt – und dies nicht nur in Institutionen wie der Kirche, dem Rechtswesen, dem Parlament usw., sondern auch im Alltagsleben“ ([Auernheimer 1995](#), 155).

Nun kommt diese Auffassung in ihrer Zweiteilung nicht umhin, den moralischen Inhalt des Rassismusbegriffs zu erläutern. Verkürzt ausgedrückt: Es handelt sich bei Rassismus um eine nicht erwünschte Erscheinung. Warum ist sie nicht erwünscht? Weil sie zumindest Benachteiligung für Menschen bedeutet, ohne daß diese Benachteiligung begründet werden könnte. Das setzt die Bestimmung voraus, was ›Menschsein‹ impliziert. Konstruktivistisch betrachtet ist es eben nicht möglich, das Recht auf Gleichberechtigung aus

¹³ siehe Kapitel [2.2](#)

einer Art ›Naturrecht‹ abzuleiten, weil es keine übergeordneten Instanzen gibt, die diese Gleichheit postulieren geschweige denn durchsetzen könnten. Es handelt sich mit anderen Worten bei dieser Setzung um einen ethischen Imperativ.¹⁴ Und als solcher sollte er behandelt werden. Bezogen auf Rassismus bedeutet das, daß z. B. das von Zerger beschriebene Problem der Überlappung mit „Ethnozentrismus, Xenophobie, Fremdenfeindlichkeit“ (Zerger 1997, 89) nicht der Kern des Problems ist – das ist ›lediglich‹ eine Frage der Perspektive auf Phänomene –, sondern daß die sinnvolle Anwendung der Kategorie Rassismus davon abhängt, ob

- 1) dieser ethischen Setzung zugestimmt wird;
- 2) die Ungleichheit auf der Beschreibungsebene zugegeben wird.

Das heißt gegen Zerger, daß es nicht nur um Bedingungen, sondern auch um Wirkungen geht. Diskurstheorie ist gerade dazu da, solche Wirkungen wissenschaftlich mit Ereignissen und Phänomenen in Beziehung zu setzen. Das impliziert wiederum eine Bestimmung von Diskurs, mit der sich diese Zusammenhänge symbolisch formulieren lassen.

2.2 Der doppelt reduzierte Rassismus

Einen wichtigen Ansatz der antirassistischen Theorie und Praxis bietet Cohen (1994). Sein Ansatzpunkt ist, antirassistische Alltagstheorien auf ihren ›Mythologisierungsgrad‹ hin zu befragen, um zu einer Selbstreflexion praktizierender AntirassistInnen anzuregen, denn so, „wie wir die Bedeutung von Begehren, Verschiebung und Phantasie in der perversen Ideo-Logik des Rassismus selbst aufspüren müssen, müssen wir uns der Rolle bewußt sein, die sie in unseren eigenen Praxen spielen“ (ebd., 11). Er kritisiert, daß die komplexe Vielschichtigkeit rassistischer Wirklichkeit mit Theorieansätzen, die Teileinsichten als absolut für die Erklärung *des* Rassismus setzen, von eben diesen Ansätzen nur verzerrt wahrgenommen werden kann. Von daher gelte es, immer wieder zu untersuchen, inwiefern die eigene Theorie sich tatsächlich von ›Erzählungen des Alltags‹ abhebt oder nur eine pseudoanalytische Variante von alltäglichen Erzählungen bis hin zu einer eigenen Ideologie ist.

¹⁴ Der aber kein neuer „kategorischer Imperativ“ ist, wie Adorno schreibt (Adorno 1975, 358), sondern eine Setzung, für die (politisch) eingetreten werden muß, soll sie Relevanz besitzen.

Cohen geht von folgender Konstellation aus: Grob betrachtet gebe es zwei Theorieschienen, die des „methodologischen Individualismus“ (ebd., 22) und die Schiene des „Holismus“ (ebd., 24). Letztere sieht Rassismus als Ergebnis „kapitalistischer und ökonomischer Kräfte“ (ebd., 21) und legt nahe, „daß Rassismus nicht eliminiert werden kann ohne eine radikale Transformation des Staates, der Ökonomie und der Zivilgesellschaft“ (ebd., 22). Cohens Diagnose: „Dadurch wird faktisch das Psychische ins Soziale aufgelöst und das Soziale wird verdinglicht, indem man es zu einer starren Struktur macht. Diese Tendenz findet sich in den meisten Theorien über ‚institutionalisierten Rassismus‘“ (ebd., 21). Der „methodologische Individualismus“ ist allerdings nicht weniger extremistisch. Er „versucht, alle größeren institutionellen und historischen Einheiten in die Praxen und Beziehungen der in ihnen handelnden Individuen oder Gruppen aufzulösen. Strukturelle Prozesse werden zu sozialen oder psychologischen Eigenschaften erklärt, aus denen totalisierende Erklärungsprinzipien entwickelt werden“ (ebd., 22). Diese Totalisierung schränkt in beiden Fällen ein: Elemente rassistischer Diskurse und Praxen, die nicht in die jeweiligen Erklärungsmuster hineinpassen, werden „entweder ignoriert, marginalisiert oder in einer Weise ‚undefiniert‘, die ihre eigenständige Bedeutung leugnet“ (ebd., 30).

Von zentraler Wichtigkeit ist anzuerkennen, daß sich das Dilemma nicht vermeiden läßt, wenn beide Erklärungsformen parallel angewandt werden: Die eine Theorie gleicht nicht die Schwächen der anderen aus, sondern beide kumulieren in einem „doppelten Reduktionismus“ (ebd., 23). Das liege, so Cohen, an dem Gemeinsamen dieser Theorien: ihrem Essentialismus. „Damit meine ich ihre Tendenz, Rassismus als ‚Idealtypus‘ oder Modell zu erklären, das apriorische Bestimmungen über seine Ursprünge, Ursachen, Bedeutungen und Wirkungsweisen enthält“ (ebd., 30). Die Theorien versuchen dann mit „rein rhetorischen Mitteln,“ (ebd., 31) mittels metaphorischen und analogisierenden Denkens, die komplexen Phänomene zu beschreiben. So kann Rassismus zu „einem Krebsgeschwür in einem Gemeinschaftskörper“ werden, zu einer globalen Verschwörung von Kapital, Staat und Medien. „Die große Macht dieser Metaphern beruht auf den unbewußten Wirkungen, die die rassistischen Diskurse selbst entfalten. Denn bei ihnen geht es vor allem darum, eine durch die Geburt ein für allemal festgelegte Beziehung zwischen Herkunft und Schicksal nachzuweisen. Daher arbeiten sie mit Bildern von Geburt und Blut und beziehen sich auf Körperfunktionen, sexuelle Reproduktion, Familie und Verwandtschaft“ (ebd., 32).

Hier ist anzumerken, daß Cohens Interesse nicht so sehr ist, die innere

Logik der jeweiligen Ansätze anzugreifen, sondern diese auf ihre strategische Nützlichkeit hin zu überprüfen. Für die strategische Anwendbarkeit unterscheidet er zwischen einer Sichtweise, die Rassismus „*funktional* für die Gesellschaft oder für die Individuen betrachtet, als er dem Machterhalt bestimmter Gruppen dient“ (ebd., 29, Her. i. O.¹⁵), und einer Sichtweise, die Rassismus als *dysfunktional* für ein Funktionieren von Gesellschaft betrachtet. Beide Perspektiven haben ihre spezifischen strategischen Schwächen:

„Man wird wahrscheinlich die Überzeugungen der ehemaligen Kolonisatoren nicht ins Wanken bringen, wenn man argumentiert, Rassismus sei für ihre Lebensweise ‚funktional‘ gewesen und sei es nach wie vor. Und man wird vielleicht feststellen, daß Gewerkschaftsfunktionäre oder andere BürokratInnen nicht etwa dazu gebracht werden, sich rational für Antirassismus zu entscheiden, sondern im Gegenteil die Einwanderung und nicht etwa den Rassismus für dysfunktional halten werden. Aber weder für dieses noch für das Ergebnis irgendeiner anderen Pragmatik gibt es jemals eine Gewähr“ (ebd.).

Die einzige verbleibende Möglichkeit ist, sich rassistischen Phänomenen je auf der Ebene ihrer Erscheinungsweise zu nähern und auf dieser Ebene Interventionsstrategien zu entwickeln. Die Strategieentwicklung findet aber nicht ohne theoretischen Hintergrund statt, sondern stützt sich auf „außerdiskursive Realitäten“ (ebd., 34), damit meint Cohen

- a) die *sozialen Bedingungen*, unter denen sich SprecherInnen in Diskursen vermeintlich rassistisch äußern (damit ist sowohl die Stellung in der sozialen Welt als auch z.B. die Stellung eines Interviewpartners zu Cohen gemeint);
- b) die allgemeinere *politische Konstellation* wie z.B. die wachsende Bedeutung neonazistischer Organisationen und staatlicher Antworten darauf;
- c) *historische Bedingungen*, die Cohen als „tiefergehende strukturelle Faktoren“ (ebd., 35) kennzeichnet. Diese Faktoren beeinflussen die Diskurse durchaus, die ebenso wie interne Merkmale berücksichtigt werden müssen.

¹⁵ Im folgenden sind alle unkommentierten Hervorhebungen aus dem Original übernommen, R. H.

Ich werde auf die Textanalyse, die Cohen auf seine Beispiele anwendet, nicht eingehen, weil sie sich m. E. auf bundesdeutsche Verhältnisse nicht ohne weitere analytische Arbeit übertragen läßt. Allerdings gibt die Analyse und ihre abschließende Bewertung eine implizite und eine explizite Anregung, die für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit maßgeblich sind.

Die implizite Anregung betrifft den Umgang mit Texten. Eine diskursive Analyse ist meist auf Texte angewiesen, die keine aktuell vollzogenen Diskurse sind. So gerinnt das ehrgeizige Vorhaben einer Diskursanalyse zuweilen zu einer reinen Textanalyse, die sich in irgendeiner Form auf in diesen Texten „gespeichertes Wissen“ bezieht. Cohen gelingt es aber, bei seiner Analyse sowohl psychische wie diskursive als auch ›außerdiskursive‹ *Ereignisse* in einer *konkreten* Art und Weise auf die Texte zu beziehen, die diese wieder zum Leben erwecken können. Die Lebendigkeit liegt darin, daß er es versteht, politische und strukturelle Faktoren in Verbindung mit den ›tieferen rassistischen Vorstellungen‹ zu sehen. Mit meinem Vorschlag, die Beziehungsebene zu berücksichtigen, soll eine solche Betrachtungsweise in das Zentrum einer Rassismustheorie gestellt werden.

Die explizite Anregung besteht in Cohens „Regeln der relativen Autonomie“ von Rassismuserklärungen. Er geht dabei von Axiomen des traditionellen Antirassismus aus, die in Frage gestellt werden müssen; ihre Beantwortung durch Cohen wirft allerdings neue Probleme auf. Ich werde im Folgenden auf die Regeln¹⁶ eingehen, aus denen heraus sich Anforderungen für die vorliegende Arbeit ergeben.

- 1) „Jede theoretische Aussage oder politische Initiative [muß] Rassismus als Ganzes angehen, und zwar auf einen Schlag und ein für allemal. Tut sie das nicht, wird sie als ‚reformistisch‘, ‚liberal‘ oder sogar ‚rassistisch‘ verurteilt“ (ebd., 45f.). Dagegen setzt Cohen, daß jeweils verschiedene Analysen und Interventionsformen entwickelt werden müssen, weil verschiedene Rassismen ihre eigene Existenzbedingungen und Artikulationsformen haben.
- 2) „Ein Erfolg auf der Ebene der makroinstitutionellen Politik produziert nicht automatisch einen Folgeeffekt auf der Ebene der alltäglichen sozialen Interaktion“ (ebd., 46). Die Transfermöglichkeiten müssen je thematisiert werden. Das ergibt sich aus der Kritik an der doppelten

¹⁶ Die drei Anforderungen Cohens werden in Kapitel 4.1 in einen größeren Zusammenhang gestellt.

Reduktion: Sowenig wie die unterschiedlichen Ebenen sich in der Theorie ›gegenseitig erklären‹, sowenig ergeben sich Handlungsperspektiven für die gesellschaftliche Ebene aus Handlungsperspektiven z. B. für eine pädagogische Praxis. Ein Beispiel: Es ist möglich, z. B. ein Konzept für eine Zukunftswerkstatt zum Thema ›Gewalt an Schulen‹ an letzteren anzubieten. Es ist aber davon abzuraten, sich der Illusion hinzugeben, hiermit könnte das Problem eines gesellschaftlichen Rassismus gelöst werden. Gleichwohl muß die Problematik des gesellschaftlichen Rassismus sowohl *thematisch* als auch *konzeptuell* berücksichtigt werden.

- 3) Cohen schlägt die Arbeitsteilung von Theoriebildung vor und besteht darauf es zu vermeiden, den ›Aufstieg und Fall des Faschismus‹ in psychologischen Kategorien zu erklären. Dem ist insoweit zuzustimmen, als daß er die Gefahren, die sich aus einer solchen Gleichsetzung von Kategorien ergeben, konsistent beschrieben hat. Andererseits wird gerade beim Thema Rassismus *mehr* Interdisziplinarität benötigt. Und deren größtes Problem ist die Nichtanschlußfähigkeit verschiedener Theorieansätze. In der Praxis stellt sich das Problem, daß eine ›antirassistische Pädagogik‹ in einem Spannungsfeld stattfindet, in dem beide Ebenen eine Rolle spielen. Es muß eine Möglichkeit geschaffen werden, Theorien so miteinander in Verbindung zu bringen, daß sie diesen Zusammenhang handlungserweiternd reflektieren. Auf keinen Fall sollte, wie Cohen an einigen Stellen verstanden werden könnte, daraus der Schluß gezogen werden, es sei unmöglich, diese Ebenen zusammenzudenken. Es muß eine Vermittlung zwischen den beiden Ebenen stattfinden, weil es Ebenen der *Beobachtung* und nicht *gesellschaftlicher Wirklichkeit* sind. Diese Vermittlung, so kann man Cohen verstehen (siehe ebd., 208, Endnote 35), ist durch die Verwendung des Konzepts ›Diskurs‹ nicht einfach gegeben.

2.3 Macht – Ideologie – Diskurs

›Diskurs‹ ist eine BeobachterInnenperspektive, mit der sich gesellschaftliches Handeln beschreiben läßt. In der Betrachtung von Diskursen geht es um eine Verbindung des Sprechens, eine Verbindung von Alltagserzählungen, biographischen Geschichten, wissenschaftlichen Theorien, gesellschaftlichen Legitimationen usw., und um die Art und Weise, wie diese soziale Wirklichkeit

entstehen lassen. Damit ist eine konstruktivistische Betrachtungsweise von Gesellschaft angesprochen. Mit der Untersuchung von Diskursen rückt die Perspektivität des menschlichen Wissens in den Vordergrund. Es gibt keinen bevorzugten Punkt, von dem aus eine überzeitliche und universelle Wahrheit geschaut werden könnte, weil Wahrheit immer nur in Diskursen hergestellt wird.

In der Literatur sind verschiedene Deutungen von ›Diskurs‹ anzutreffen. Diese lassen sich für die vorliegende Arbeit danach ordnen, wie nahe sie dem Diskurskonzept von Foucault stehen.

Wahrheit im Diskurs ist für Foucault ein „Ensemble von geregelten Verfahren für Produktion, Gesetz, Verteilung, Zirkulation und Wirkungsweise der Aussagen“ (Foucault 1978, 53). Hier wird eine Zirkularität vorgestellt: Was als wahr gelten kann, ist u. a. durch das Vor-Wissen, das im Diskurs vorhanden ist, vorgeformt. Mit dem Konzept des Diskurses werden also zunächst symbolische Prozesse der Formung von Wahrheit beschrieben. Mit diesem Konzept wird eine relative Unabhängigkeit von Intentionen von Handelnden und materiellen Strukturen behauptet. Die Diskurstheorie besagt, daß niemand einen direkten Zugang zur Wirklichkeit (zu Objekten) hat, sondern diese erst in der Verständigung über die verschiedenen Vorstellungen von Wirklichkeit entstehen.

In dieser Arbeit berücksichtigte Autoren wie Miles, Cohen, Terkessidis, oder Jäger, die sich mehr oder weniger auf Foucault beziehen, verwenden ›Diskurs‹ auf unterschiedliche Weise.

Während Jäger (1992) sich auf konkrete Sprechsituationen bezieht, sich dabei aber explizit auf Foucault beruft, verwenden Miles (1999) und Cohen (1994) einen impliziten Diskursbegriff, den sie nicht näher definieren. Terkessidis (1998) wiederum bezieht sich auf Foucault, versteht Diskurs aber vorwiegend als eine textuelle Angelegenheit, die er auf soziale Verhältnisse bezieht.

Zudem gibt es einige grundsätzliche Probleme, die sich bei der Interpretation der einzelnen Autoren unterschiedlich stark stellen, zu nennen sind hier:

- 1) die Frage nach der Materialität von Diskursen. Radikal definiert Butler (1991), allerdings in einem anderen thematischen Zusammenhang,¹⁷

¹⁷ Für Butler geht es um die Frage, ob ›Geschlecht‹ eine soziale oder eine biologische Kategorie ist, wobei sie auf die im Englischen gebräuchliche Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* anspielt und argumentiert, daß sowohl *sex* wie *gender* soziale Kategorien seien.

die Materialität von Diskursen: Diese ersetzt alle gegebene Materialität, weil jegliche Materialität nur mit den (Erkenntnis-)Mitteln des Diskurses wahrgenommen und interpretiert werden kann. In der Folge stellt sich für Butler das Problem, diese Materialität in den Diskursen, über die sie spricht, nachzuweisen;

- 2) die Frage, inwiefern Diskurse vornehmlich (kon-)textuelle Angelegenheiten sind, oder welche Bedeutung psychologische Faktoren haben;
- 3) die Frage nach der Wahrheit. Aufgeworfen wurde sie in diesem Zusammenhang von Foucault, für den Wahrheit eine Art ›Funktion im Diskurs‹ darstellt. Die Frage nach der zu findenden Wahrheit verschiebt sich damit auf die Produktionsweisen von Wahrheit für beobachtete Diskurse. Wahrheit und Macht sind für Foucault zwei Beobachtungsebenen eines Prozesses: Was im Bereich des Politischen die Frage nach der Macht sei, sei im Bereich des Philosophischen (allgemeiner: im Bereich des Denkens) die Frage nach der Wahrheit;
- 4) die Frage nach den BeobachterInnen. Diese ergibt sich aus den vorherigen: Inwiefern stehen BeobachterInnen innerhalb von Diskursen, was bedeutet das für die gemachten Beobachtungen und daran anschließend für die Geltung von Wahrheit? Mit dieser Frage hat sich Reich auseinandergesetzt. ›BeobachterIn‹ ist dabei *nicht nur* eine theoretische Denkfigur, sondern es sind hier konkrete soziale Konstellationen angesprochen: Angehörigkeit von BeobachterInnen zu einer bestimmten sozialen Schicht, zu einer Klasse, die auf je spezifische Art und Weise mit der Produktion vermittelt ist, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Denkschule, aber auch die Rolle in einer konkreten Institution bis hin zu den mehr oder weniger privaten Interessen, die BeobachterInnen verfolgen, oder den psychologischen Begehren, denen sie unterliegen mögen.

Das Konzept des Diskurses wäre nicht möglich gewesen ohne umfassende Reflexionen über die menschliche Sprache. Daraus erklärt sich auch historisch das relative Übergewicht des Symbolischen in der Bestimmung von Diskursen. Den Anspruch, etwas über gesellschaftliche Wirklichkeit auszusagen, hatten Diskurstheorien schon in ihrer strukturalistischen Variante, als sie von [Lévi-Strauss \(1967\)](#) zur Erklärung von kulturellen Phänomenen herangezogen wurden. Aber erst die Emanzipation vom Strukturalismus machte den Weg frei für eine Betrachtungsweise, die es ermöglichte, das Konzept

Diskurs für die Betrachtung von ›alltäglichen Phänomenen‹ zu nutzen. So wurde es möglich, diese Konzepte einerseits mit soziologischen und sozialpsychologischen amerikanischen Forschungen, andererseits mit Theorien der marxistischen Forschung und Ideologieforschung zu verbinden. Wenn dieser Rahmen bedacht wird, wird deutlich, daß es sich im Kern um eine interdisziplinäre Kategorie handelt – mit der damit verbundenen Schwierigkeit, daß sie in keines der Kernparadigmen einer Wissenschaftsdisziplin rückstandslos einzupassen ist.

Die jetzt folgende Darstellung dient zwei Zielen: Zum einen wird aufgezeigt, was Diskurse auszeichnet, zum anderen, wie sich Rassismus mit der Kategorie ›Diskurs‹ erklären läßt. Um die Problemstellungen von Diskurstheorien, die sich auf ein vorwiegend symbolisches Diskursverständnis beziehen, zu verdeutlichen, werde ich drei verschiedene Ansätze darstellen, die sich zunächst durch den Grad ihrer Abstraktion unterscheiden.

2.3.1 Diskurs im Alltag

Sigfried Jäger vom Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) schreibt:

„Diskursanalyse thematisiert sprachliche Texte (aller Art) also von Anfang an in ihrem Bezug zu ihrem sozialgeschichtlichen Hintergrund aus dem sie gespeist werden und auf den sie sich beziehen bzw. auf den sie wiederum (mehr oder minder stark) einwirken. Texte werden demnach im Prinzip als Fragmente gesellschaftlicher Ereignisse aufgefaßt, die als solche analysiert werden müssen.“ (Jäger 1992, 19)

Dieser Ansatz ist inspiriert vom Foucaultschen Diskursbegriff (s. u.), der wissenssoziologisch orientierten Diskurstheorie van Dijks (vgl. z. B. van Dijk 1991) und der Leontjewschen Tätigkeitstheorie (vgl. z. B. Leontjew und Kussmann 1977).¹⁸ Jäger (1992) analysiert Transkriptionen von qualitativen Interviews sowohl auf argumentative Strategien als auch auf inhaltliche Aussagen hin.

Die Texthaftigkeit von Diskursen ist zunächst auch dasjenige, was es erlaubt, im Diskurs eine gewisse Eigenlogik am Werke zu sehen. Kommunikations- und Verständigungsprozesse werden – vereinfacht ausgedrückt – als Austausch von Textfragmenten betrachtet, oder als Folien, die bestimmte Verständigungsstrukturen zur Verfügung stellen. In einer bestimmten

¹⁸ Für eine genauere Diskussion siehe Jäger (1993).

Verständigungsgemeinschaft stehen nur bestimmte Schemata, Frames oder Skripten zur Verfügung, die den Möglichkeitsraum für Aussagen bestimmen und damit das, was in der Verständigungsgemeinschaft als wahr gelten kann.¹⁹ Die Textfragmente werden in der Diskursanalyse mit Kontexten in Verbindung gesetzt. Diskursanalyse untersucht Diskurse bezüglich ihres Inhalts, ihrer Strategien und ihrer Beeinflussungen. Von Link (1996) wird der Begriff des „Interdiskurses“ übernommen, der sich abstrakt als Ort, an dem sich alle möglichen Spezialdiskurse überlappen und austauschen, vorstellen läßt und der grob mit der Kategorie des „Alltags“ in soziologischen Theorien verglichen werden kann. Der Interdiskurs wird von „synchronen Systemen kollektiver Symbole“ (Jäger 1992, 18) zusammengehalten.²⁰

Der Kontext – der „sozialgeschichtliche Hintergrund“ (ebd., 19) – kann also ›nur‹ insofern berücksichtigt werden, als er sich diskursiv vermittelt. Wieweit er sich vermittelt, kann durch eine „Tiefenanalyse“ von Diskursfragmenten erhoben werden. Ein Fokus liegt auf der Betrachtung, wie sich politische Diskurse in Alltagsdiskursen vermitteln. Problematisch ist die Frage, inwiefern die Interviews Diskurse repräsentieren. Jäger behauptet, es handle sich um „Real-Simulationen von Alltagsgesprächen“ (ebd., 21). Doch die Interviewfragen überstreifen – trotz ihres nichtstandardisierten Charakters – ein ganzes Feld von Aussagen, um eventuelle rassistische Topoi bei den Interviewten ausfindig zu machen. Demnach handelt es sich immer noch um ein Abfragen von Wissen, das möglicherweise erst in diesem Interview von den Personen so durchgängig geäußert wird. Damit soll nicht der ganze Ansatz in Frage gestellt werden: Ein Ergebnis der Untersuchung sind die verschiedenen Strategien der Leugnung von rassistischen Äußerungen auf einer Metaebene bei gleichzeitiger Äußerung dieser Topoi. Grob zusammengefaßt, stellten sich folgende Argumentationsstrategien als relevant heraus:

- a) die ›Ich habe nichts gegen die, aber‹-Strategie;
- b) die Strategie der positiven Selbstdarstellung, die nach negativen Aussagen auftaucht (Prototyp: ›ich habe auch ausländische Freunde‹);
- c) die Rechtfertigungsstrategie: Bezug auf (angebliche) Fakten.

¹⁹ Das Modell der Skripten, der Schemata usw. ist selbst schon eine Art Metaebene der Betrachtung, verschiedene Spielarten werden im Laufe der Arbeit anhand der Gedanken Miles' (1999), Terkessidis' (1998) und von Bukow und Llaryora (1993) untersucht.

²⁰ Der Begriff Symbol wird von Link – von dem sich diese Bestimmung herleitet – in einer anderen Lesart als künftig in der vorliegenden Arbeit verwendet: Bei ihm beinhaltet er imaginäre Anteile, die hier in Kapitel 3 dem Imaginären zugeschlagen werden.

Diese Strategien sind durchaus diskursiv. Was die Inhalte angeht, ist aus den angegebenen Gründen Skepsis angebracht.

Jäger weist selbst darauf hin, daß das Verhältnis zwischen Diskurstheorie und Diskursanalyse nicht geklärt ist. Dem kann nur zugestimmt werden: So würde eine Diskurstheorie bezweifeln, daß eine Diskursanalyse „wirkliche Ansichten zu Tage fördern“ (ebd., 23) könne, sie würde die Hervorbringung dieser Ansichten als diskursives Ereignis betonen.

Um das Verständnis von Diskurs zu schärfen, wird ein Rückgriff auf die wichtigsten Bestimmungen, die Foucault dem Diskurs gibt, nötig. Weiterhin muß, wenn Diskurse „Macht ausüben“ (Jäger 1992, 21), der Begriff Macht in bezug auf ein analytisches BeobachterInnenkonstrukt ›Diskurs‹ geklärt werden.

2.3.2 Macht im Diskurs

Laut einer allgemeinen Diskurs-Definition, die Jäger in Anlehnung an Link gibt, sind Diskurse „institutionalisiert“, „spezialisiert“, folgen bestimmten Regeln und üben Macht aus (vgl. Jäger 1992, 21). Doch ist eine solche Formulierung, die grammatisch aussagt, daß Diskurse Dinge *tun*, nicht ungefährlich. Die Untersuchung von Diskursen soll dazu dienen, menschliche Handlungen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Auswirkungen zu untersuchen. Die Idee, die dahinter steht – und von der Wissenssoziologie geteilt wird – ist, daß diese Handlungen Gesellschaft konstituieren, die Konstitution der Gesellschaft aber nicht einfach aus Intentionen und Wünschen der Handelnden abgeleitet werden kann.

Der Beobachtungsbereich, in dem dies beschrieben werden soll, ist der Diskurs. Diskurse sind also Modi der Beobachtung und Beschreibung von Ereignissen, und als solche sind sie nicht geeignet, behandelt zu werden, als *täten* sie etwas. Vielmehr wird *in* ihnen etwas getan, und zwar von Menschen, die in ihrem Tun von den rekonstruktiven symbolischen Voraussetzungen abhängig sind. Daß Diskurse *etwas* tun, ist die erste Verzerrung. Daß sie ›Macht ausüben‹, ist die zweite. Denn erstens liegt Macht nicht *in* den Aussagen, sondern in den Beziehungen derjenigen Menschen, die sie äußern; Macht steht also immer *zwischen* Menschen. Und zweitens kann Macht im Diskurs nur in Verbindungen mit Praktiken beobachtet werden. Die abstrakteste mit Macht verbundene Praktik im Diskurs ist die „Politik des Wahren“ (vgl. Foucault 1978, 51 ff.).

Doch kann sich die Kritik der Macht nicht auf diese abstrakte Ebene

zurückziehen: Die Vorgehensweise der *Genealogie*²¹ soll diese Praktiken beobachtbar machen, „sie untersucht damit, wie die Diskurse entstehen, verschwinden, sich formieren, welche variablen Geltungsbedingungen und institutionellen Wurzeln sich entdecken lassen“ (Reich 1998b, 220). Die Diskurstheorie ist „die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (Foucault 1992, 15), und steht damit auf einer Metaebene, die sich durch Folgendes auszeichnet:

- 1) Sie dreht die Betrachtungsebene des handelnden Subjekts um: Dieses spricht nicht den Diskurs, sondern wird vom Diskurs gesprochen, in dem Sinn, daß Diskurse festlegen, was gesagt werden kann und was nicht (vgl. Reich 1998b, 288). Dennoch spricht das Subjekt *im* Diskurs, was weder für das Subjekt noch für den Diskurs ohne Konsequenzen bleibt. Das verweist auf die Notwendigkeit, diesen Zusammenhang zu analysieren, wie es in Kapitel 3 geschieht.
- 2) Sie ist mißtrauisch gegenüber den Aussagen im Diskurs. Auch hier eine Perspektivumkehr: Die Aussagen treffen keine wahren Feststellungen über die Realität oder über Objekte, sondern ihre Untersuchung offenbart die Wahrheit des Diskurses. In diesem Sinne sind Diskurse, ›der Ort, an dem Wirklichkeit entsteht‹.
- 3) Sie ist mißtrauisch gegenüber den Formalien in Diskursen. Denkweisen, in der „*Ordnung der Dinge*“ z. B. an der *convenientia*, der *aemulatio*, der *Analogie* und der *Sympathie* (vgl. Foucault 1994, 47 ff.) aufgezeigt, werden nicht auf ›impliziten‹ Geltungsbedingungen, sondern auf die Strategien und Praktiken, die sie stützen, befragt.
- 4) Daraus ergibt sich, daß ›Macht‹ zunächst schwieriger zu beobachten wird, weil sie nicht mehr in einer einfachen Zuschreibung im Sinne von ›da gibt es jemanden, der die Macht hat, dies und jenes zu tun‹ zu fassen ist.

Die Macht zwischen Aussagen verknüpft sich mit den historisch konkreten Inhalten dieser Aussagen. Das heißt, daß diskursive Ereignisse (=Aussagen) gleichzeitig daraufhin beobachtet werden müssen, 1) welche Wahrheiten sie

²¹ Dieser Begriff oszilliert bei Foucault zwischen einer analytischen Kategorie und einer Hommage an Nietzsche.

hervorbringen und von welchen sie abhängen, und 2) durch welche Strategien sie hervorgebracht werden und welche Machtwirkungen sie wiederum hervorbringen. Zur Verdeutlichung: Wie gesagt, kann Macht im Diskurs nicht ohne zugehörige Praktiken interpretiert werden. Um die Macht zu untersuchen, müssen die ›Strategien‹ und die ›Wirkungen‹ in Diskursen untersucht werden. Das hat einschneidende Konsequenzen, weil hiermit bis zu einem gewissen Grad sowohl die kritisierte Ideologie als auch die Ideologie der Kritik dekonstruiert werden können (vgl. Reich 1998b, 227):

- Die Vorstellung, es gebe machtunabhängige ›Energien‹ oder ›Lüste‹, die den gewissermaßen „künstlichen Institutionen“ (ebd.) entgegengesetzt werden könnten, findet sich z. B. in der These von der hegemonialen Unterdrückung eines an sich freien Sexes.²² Der Sex ist vielmehr von diskursiven Kräften erst hergestellt (vgl. weiterführend z. B. Butler 1991).
- Institutionen ziehen nicht am gleichen Strang, sondern stehen in heterogenen Konstellationen einander gegenüber: „Machtpraktiken [durchdringen] alle sozialen Körper, so daß insbesondere die Befreiungsbewegungen die Strategien der Macht durchschauen lernen müssen, um ihnen nicht selbst zu erliegen“ (Reich 1998b, 227). Das betrifft in der Theorie z. B. die problematische Bestimmung von „kultureller Identität“ von Hall (1994), in der Praxis Prozesse der Selbstethnisierung sowie die Frage, inwiefern rassistisch behandelte Gruppen selbst rassistisch sein können bzw. sind.
- Die These vom ›Durchreichen‹ disziplinatorischer Macht von oben nach unten, dergestalt, daß Machtprozesse in ›Meta-Institutionen‹ mit Machtprozessen in ›konkreten Institutionen‹ (siehe zu diesen Bestimmungen Kapitel 4.4) erklärt werden könnten (oder umgekehrt), wird unhaltbar. Hier tut sich eine Verbindung zur Kritik Cohens auf.

Dabei gilt es zu beachten, daß Foucault der ›negativen‹, nur zerstörerischen Macht zwei Dimensionen von Positivität gegenüberstellt: die eine Dimension ist, daß es nicht einfach ›Mächtige‹ und ›Ohnmächtige‹ gibt, sondern daß Macht von jeder diskursiven Position²³ verfügbar ist, ohne daß sie damit die „am besten verteilte Sache der Welt“ (Foucault 1978, 83) wird.

²² Auf die Spitze getrieben wurde diese Sichtweise von Wilhelm Reich, zum Teil ist dies auch bei Theweleit erkennbar (nachzulesen bei: Magiros 1995, 110 ff.).

²³ zu diesem Begriff siehe Kapitel 3.1.4.

Die zweite Dimension ist, daß die Funktion der Macht nicht (nur) in der Unterdrückung besteht, sondern daß sie hinsichtlich der Ausgestaltung von Gesellschaft produktiv und konstruktiv wirkt. Damit ist allerdings nicht die Perspektive einer Legitimationstheorie für staatliche Gewalt eingenommen; diese Sichtweise stellt Macht vielmehr ins Zentrum einer kritischen Beobachtung (vgl. ebd., 78), die die in gesellschaftlichen Kämpfen Engagierten vor Selbstbetrug bewahren soll.

So produktiv diese Bestimmungen sind, war es für Foucault später notwendig, das Verhältnis der Subjekte – die hier gewissermaßen ›herausgekürzt‹ sind – zur Macht zu klären, indem er den Gebrauch von vier Machttechnologien konstatierte:

„1. Technologien der Produktion, die es uns ermöglichen, Dinge zu produzieren, zu verändern oder auf sonstige Weise zu manipulieren; 2. Technologien von Zeichensystemen, die es uns gestatten, mit Zeichen, Bedeutungen, Symbolen oder Sinn umzugehen; 3. Technologien der Macht, die das Verhalten von Individuen prägen und sie bestimmten Zwecken oder einer Herrschaft unterwerfen, die das Subjekt zum Objekt machen; 4. Technologien des Selbst, die es dem Einzelnen ermöglichen, aus eigener Kraft oder mit Hilfe anderer eine Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, daß er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt“ (Foucault 1993, 26, zit. nach: Reich 1998b, 242)

Der Nachteil dieser Betrachtungsweise ist, daß Macht nicht mehr als ein Effekt des Diskurses ›entmoralisiert‹ betrachtet werden kann, um Schuldzuweisungen vermeiden zu können, sondern wieder an Handlungen von Subjekten geknüpft ist. So steht auch Foucault in dem „Dilemma des Schwankens zwischen Subjektivismus und Objektivismus“ (Reich 1998b, 242). Das bedeutet auch hier, daß es eine Frage der Perspektive ist, welche Sichtweise von Macht in einer Analyse vonnöten ist.

McCarthy warf Foucault vor, er habe nicht zwischen Macht und weiteren Herrschaftsformen differenziert (vgl. McCarthy 1993, 79 ff.). Aber diese Differenzierung ist einfach ableitbar: *Macht* ist etwas, das zwischen Subjekten steht, das ihre Beziehung mitdefiniert. *Herrschaft* wird von einem Subjekt oder einer Institution ausgeübt; es handelt sich dabei um ein symbolisch definiertes und institutionell abgesichertes (legitimiertes) Projekt. Die diesem Projekt zugrundeliegenden Strukturen lassen sich symbolisch beschreiben

und kritisieren. Macht, als Teil einer Beziehung, als Teil eines gesellschaftlichen Verhältnisses oder eines ›denkerischen Bezugs‹ läßt sich nicht direkt, sondern nur in ihren Wirkungen beschreiben.

Am genauesten scheint mir diese Perspektive auf Macht in Foucaults Kennzeichnung von Dispositiv beschrieben zu sein. Die Übersetzer von „*Der Wille zum Wissen*“ weisen daraufhin, daß der Begriff Dispositiv „sich vornehmlich in juristischen, medizinischen und militärischen Kontexten [findet]. Er bezeichnet die (materiellen) Vorkehrungen, die eine strategische Operation durchzuführen erlauben“ (Foucault 1983, 35). Diese „Vorkehrungen“, jetzt Foucault, sind ein Ensemble, „das Diskurse, Institutionen, architektonale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt“ (Foucault 1978, 119 f.). Macht ist (ungleich) verteilt und verbindet sich, geht Bezüge ein, vervielfältigt sich, ohne daß es Strukturen gäbe, die diese Verbindungen und Vervielfältigungen vorschreiben. Macht gibt es ebenso auf der Ebene menschlicher Beziehungen wie in Diskursen oder Institutionen.

Diese Bestimmung ist nicht so abstrakt, wie es zunächst den Anschein hat: Das Verhältnis von Macht und Wissen läßt sich an den Verbindungen von Machtwirkungen mit konkreten Wissensinhalten darstellen. Methodisch könnte das z. B. bedeuten, von Rassismus als einem Dispositiv zu sprechen. Doch damit würden die beiden Ebenen vermischt, deren notwendige Trennung in Kapitel 2.1 hergeleitet wurde. Miles spricht von einer „dialektischen Beziehung zwischen Eingrenzung und Ausgrenzung“ (Miles 1999, 105). Diese Dialektik der Ein- und Ausgrenzung wird von absichtsvollen *Strategien* der Ein- und Ausgrenzung unterstützt oder konterkariert.²⁴

2.3.3 Diskurs und die Konstruktion von Bedeutungen

Wo Foucault allgemeine Bestimmungen eines Konzeptes von Diskurs erarbeitet, richtet Jäger (1992) das Hauptaugenmerk darauf, mittels einer Diskursanalyse Inhalte und Strategien des thematischen Redens auf einer Mikroebene alltäglicher Aussagen zu untersuchen. Miles geht es demgegenüber darum, die *Konstitution* der Objekte und Themen zu beleuchten, die das Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung in ihrem *Vollzug* untersucht. Die Darstellungsweise dieser Konstitution erinnert bei Miles wiederum eher an Konzepte der Wissenssoziologie und bezieht sich nicht auf soziale

²⁴ Siehe hierzu das Kapitel 4.3.

Bedingungen diskursiven Handelns. In gewisser Weise aber kann Miles Foucaults Anspruch an Diskurstheorie präzisieren, indem er die Entstehung von Bedeutung in Diskursen untersucht.

Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, nimmt Miles einen Dreischritt aus Rassenkonstruktion (*racialisation*), Rassismus und Ausgrenzungspraxen an.

Bedeutungskonstruktion Unter Bedeutungskonstruktionen – von denen die Rassenkonstruktion einen Spezialfall darstellt – versteht Miles einen gesellschaftlichen Prozeß, „durch den reale oder imaginäre biologische Eigenschaften des Menschen mit Bedeutung versehen werden“ (Miles 1999, 93). Miles' Projekt ist es, zu einem Rassismusbegriff zu gelangen, der begrifflich eingegrenzt ist, gleichwohl er nicht die Existenz von expliziten ›Rassen-Diskursen‹ voraussetzt. Der Zusammenhang, in dem Miles den Begriff Rasse behandelt, ist sein Gebrauch in Alltagsdiskursen, „um der sozialen Welt eine ideologische Struktur aufzuprägen, innerhalb derer sie [die Menschen] handeln können“ (ebd., 94). In der Alltagswelt vermischen sich Tatsachen und Fiktionen biologischer Differenzierung. Es geht um den Prozeß der Bedeutungszuweisung (Signifikation), so daß diese Differenzierungen einen spezifischen Gehalt bekommen. Bedeutungskonstruktion ist also derjenige Prozeß, „durch den bestimmten Objekten, Merkmalen und Prozessen Bedeutungen dergestalt zugewiesen werden, daß diesen Objekten usw. eine besondere Signifikanz zukommt und sie mit einer Reihe zusätzlicher Merkmale zweiter Ordnung ausgestattet werden oder diese besitzen“ (ebd.). Diese Zuweisungsprozesse bedienen sich selektiver Verfahren; „aus einer verfügbaren Bandbreite von Objekten, Merkmalen und Prozessen werden nur einige ausgewählt, um zusätzliche Bedeutungen zu vermitteln“ (ebd., 94 f.).

„Ein auf diese Weise behandeltes Objekt, Merkmal oder Prozeß wird so zum Zeichen der Existenz eines anderen hypothetischen oder realen Phänomens. Die Bedeutungskonstruktion ist ein zentrales Moment des Darstellungsprozesses, d. h. jenes Vorgangs, in dem die gesellschaftlichen Vorgänge beschrieben werden und in dem ein sinnhaftes Bild davon vermittelt wird, wie die Dinge ‚wirklich sind‘“ (ebd., 95). Damit sind Prozesse beschrieben, die Reich unter den Perspektiven der Verdichtung und Verschiebung thematisiert (vgl. Reich 1998b, 90 ff., 218) und die hier in Kapitel 3.3 aufgegriffen werden. Bedeutungskonstruktion ist ein allgemeiner Vorgang, der sich in bezug auf Rassenkonstruktion in zwei Phasen beobachten läßt:

- 1) *Klassifizierung* und Kategorisierung durch die Selektion biologischer und somatischer Eigenschaften;

- 2) *Selektion* bestimmter Eigenschaften aus der verfügbaren Bandbreite somatischer Eigenschaften; diese werden zu Bedeutungsträgern einer angenommenen Differenz. Dabei *impliziert* die Zuschreibung phänotypischer Merkmale die Zuschreibung bestimmter kultureller Charakteristika, so daß die so behandelte Menschengruppe ein spezielles Profil aus diesen Eigenschaften aufweist.

Daraus folgt dann mindestens: Die Menschheit besteht aus verschiedenen Gruppen, jedes Individuum ist ein Mitglied genau einer dieser Gruppen. Der wichtige Punkt in dieser Argumentation ist, daß die Auswahl derjenigen physischen Merkmale, die die Menschen den verschiedenen Gruppen zuordnen, biologisch gesehen arbiträr sind, aber ihre Festigkeit aus der je historischen und kulturellen sozialen Konstruktivität bekommen. Die Bedeutungskonstruktionen haben eine Geschichte; die selektive Bedeutungszuschreibung dient bestimmten Absichten. Die Absicht ist es, so Miles, Ausgrenzungspraktiken zu initiieren.²⁵ „Im Ergebnis werden Muster und Strukturen materieller Ungleichheit zwischen dergestalt unterschiedenen Bevölkerungen im Kontext der Differenzierung von Klassen hervorgebracht“ (Miles 1999, 96). Diese Bedeutungsgebung transzendiert ein einfaches Verhältnis zwischen ›UnterdrückerInnen‹ und ›Unterdrückten‹: Die Unterdrückten nahmen vielmehr diese Zuschreibungen auf und versuchten oftmals lediglich, ihnen positive Bedeutungen zu geben.²⁶

Ausgrenzungspraxis Mit Ausgrenzungspraxis bezeichnet Miles alle Fälle, „in denen eine näher bezeichnete Gruppe bei der Zuteilung von Ressourcen und Dienstleistungen nachweislich ungleich behandelt wird, oder in denen sie in der Hierarchie der Klassenverhältnisse systematisch über- oder unterrepräsentiert sind“ (Miles 1999, 103). Diese Ausgrenzungen gründen für Miles auf der Notwendigkeit, knappe Ressourcen und Dienstleistungen zuzuteilen. Hier argumentiert Miles sehr ungenau, jedenfalls hinsichtlich des

²⁵ Das steht allerdings im Widerspruch zu seiner Unterscheidung zwischen Rassismus und Rassenkonstruktion, wie ich in Kapitel 2.1 gezeigt habe.

²⁶ Terkessidis (1998) untersucht diesen Zusammenhang etwas genauer: weil die Grundlage der Subjektivierung in der hegemonialen Kultur für die ›Anderen‹ die „Subjektivierung-als-Abweichung“ durch eben diese Kultur ist, ist die selbstkonstruierte Differenz nie unabhängig von der vorgängig zugeschriebenen Abweichung. Mit anderen Worten: Widerstand funktioniert hier nur als ›Umkehrdiskurs‹. Das wird bei Fanon mehr als klar: „General de Gaulle spricht von ›gelben Massen‹, Mauriac von schwarzen, braunen und gelben, die bald hereinbrechen werden. Der Kolonisierte weiß das alles und lacht, wenn er in den Worten des anderen als Tier auftritt. Denn er weiß, daß er kein Tier ist. Und genau zur selben Zeit, da er seine Menschlichkeit entdeckt, beginnt er seine Waffen zu reinigen, um diese Menschlichkeit triumphieren zu lassen“ (Fanon 1969, 33).

zumindest in der BRD vorherrschenden ›Wohlstandsrassismus‹.²⁷ ›Ausgrenzungspraxis‹ bezieht sich nur auf konkrete Handlungen und Prozesse, bei deren Beschreibung folgendes zu beachten ist:

- 1) was diese Ausgrenzungen veranlaßt muß für jeden Fall gesondert untersucht werden;
- 2) die Ausgrenzungspraxen können intentional initiiert oder unbeabsichtigte Nebenfolgen sein. Allerdings muß untersucht werden, was je vorliegt;
- 3) es gibt eine dialektische Beziehung zwischen Ein- und Ausgrenzung. Wenn z. B. durch die Ausgrenzungspraxis festgelegt wird, wer seinen Arbeitsplatz verliert, ist damit de facto auch gesagt, wer ihn behält.

Hier ist m. E. ein Punkt, wo die Betrachtung umgedreht werden muß: Für eine ›Normalisierungsgesellschaft‹ (siehe Kapitel 68) ist nicht so sehr die Ausgrenzung, sondern die *Eingrenzung* der Regelfall. Zu dieser Einschätzung drängt auch die Lektüre Foucaults, wenn die Produktivität oder ›Positivität‹ der Macht betrachtet wird. Die Eingrenzung funktioniert nach dem Schema ›wenn jemand eine bestimmte Voraussetzung erfüllt, dann hat er/sie folgende Vorteile‹ usw. Die *Ausgrenzung* wird damit lediglich ex negativo bestimmt. Dieser Mechanismus kommt auch in der liberalen Ideologie von der Freiheit zum Zuge. In den Fokus der Betrachtung müssen deswegen die ausgrenzenden Wirkungen von sozialen Integrationsmaßnahmen oder -mechanismen rücken.²⁸

2.3.4 Rassismus als Ideologie?

Für Miles bezieht sich Rassismus nur auf ideologische Phänomene. Das wurde bereits in Kapitel 2.1 problematisiert. Das Ergebnis war, daß ›Rassismus‹ und ›Rassenkonstruktion‹ nicht auf Miles' Weise gegenübergestellt werden können. Allerdings verdient das Phänomen der Ideologie eingehende Betrachtung.

Zunächst gehe ich auf die Inhalte der Ideologie nach Miles ein:

²⁷ Zu dieser Einschätzung drängt jedenfalls die Untersuchung von Held et al. (1991) „Du mußt so handeln, daß Du Gewinn machst“, in der klargestellt wird, daß 1. ›Rassismus‹ gleichmäßig über gesellschaftliche Schichten verteilt ist, und daß er 2. keine ›Angstreaktion‹, sondern ein aktive Vorteilssicherung darstellt.

²⁸ Dies führe ich in Kapitel 4.7 weiter aus.

- 1) Die Darstellungsform „des Anderen“ ist dialektisch eine Reflexion der Darstellungsform des „eigenen Selbst“ (Miles 1999, 106). Hier zeigt sich m. E. eine der größten Schwächen einer Diskurstheorie, die sich auf im weitesten Sinne symbolische Phänomene bezieht. Die Dynamik einer Beziehung – die als Folge von (kontingenten) Ereignissen gekennzeichnet werden kann – wird in das Korsett einer symbolischen Struktur gezwängt, die als starres Schema die Handlungen und Einstellungen von Menschen beeinflussen soll. Extremistische Versionen dieser Einschätzung führen diese Beziehungsstruktur sogar auf fundamentale Binär-Oppositionen zurück, wie in Kapitel 3.3 dargestellt werden wird. Eine solche Binär-Opposition kann nicht einfach die gesellschaftliche Wirklichkeit so radikal strukturieren, wie es dort angenommen wird. Adäquater als solche Darstellungen ist die Beschreibung der Dynamik von Beziehungen, die in Kapitel 3 erarbeitet wird. Inwieweit diese größere gesellschaftliche Zusammenhänge beeinflussen, muß jeweils untersucht werden und kann nicht aus einer angenommenen Binär-Opposition deduziert werden.
- 2) Rassismus kann die Form einer kohärenten Theorie haben, ist aber meistens unverbundene Ansammlung von „Klischees, Bildern, Zuschreibungen und Erklärungen, die für das Alltagsleben konstruiert und verwendet werden“ (Miles 1999, 106).
- 3) Rassismus ist praktisch angemessen, wobei beobachtete Regelmäßigkeiten durch kausale Interpretationen konstruiert werden. Die Ideologie leuchtet ein, „und aufgrund der praktischen Angemessenheit des Rassismus wird zumindest ein Teil seines Gehalts entsprechend der Klassenlage derer, die ihm Ausdruck verleihen, sich verändern, weil die je erfahrene Welt und die je entstehenden Probleme von der Klassenlage abhängig sind“ (ebd., 107). Auernheimer beschreibt Rassismus mit Balibar als ein „wahrhaft totales soziales Phänomen“, das eine Vielzahl von Praxisformen umfaßt. Rassismus erscheint so als eine „Sinngewandlungsinstanz“, die „je nach sozialer Lage und historischer Konstellation [ihre] Logik ändern und neue Inhalte aufgreifen“ muß (Auernheimer 1995, 160). Festzuhalten ist darüber hinaus, daß diese Sinngewandlungen und Praxisformen nicht durch eine zentralen Instanz determiniert werden, sondern sich quasiautonom in diskursiven Formationen entwickeln. Der Rassismus ist weder ein Abbild sozialer Strukturen noch eine geistige Formation ohne Bezüge und Vermittlungen zu diesen

Strukturen.

- 4) Rassismus hat keinen *spezifischen* historischen Gehalt.²⁹ Ein Diskurs muß die oben genannten *analytischen* Merkmale besitzen, um als rassistisch angesehen werden zu können. Trotzdem sagt Miles, man müsse zur Bekämpfung von Rassismus an den historischen Gegebenheiten ansetzen (vgl. Miles 1999, 109). Das heißt, die Ideologie ist nicht *als* Ideologie bekämpfbar, es sind lediglich konkrete Praktiken anderen Praktiken entgegenzusetzen. Als veränderlich – aber nicht historisch zufällig – gelten Miles die bezeichneten ›natürlichen‹ Merkmale und die der Gruppe zugeschriebenen Eigenschaften.³⁰

Miles weist auf die Fähigkeit von Ideologien hin, Verknüpfungen mit anderen Ideologien einzugehen. Damit meint er, „daß Ideologien einen gemeinsamen Gehalt oder einen verallgemeinerten Gegenstand besitzen können, mittels dessen sie miteinander verbunden oder in Beziehung gesetzt werden können“ (Miles 1999, 116). Ideologien können so Elemente voneinander übernehmen. Mit der Problematisierung des Ideologiebegriffs (s. u.) wird deutlich, daß diese Verknüpfung viel eher eine allgemeine Eigenschaft von Diskursen ist. Als solche muß sie diskutiert werden. Eine solche allgemeinere Interpretation gibt Jürgen Link mit seiner Bestimmung von „Kollektivsymbolik“. Kollektive Symbole, die „den Kitt bilden, der Gesellschaft zusammenhält“ (vgl. Jäger 1992, 18 f.), diffundieren durch verschiedene Diskurse und – bei Link nicht deutlich – *werden dabei durch Verdichtung und Verschiebung modifiziert*. Miles thematisiert das für den Zusammenhang von Rassismus, Sexismus und Nationalismus. Für diese drei gilt als gemeinsames, „es gebe in der menschlichen Gattung natürliche Unterteilungen, die angeboren und universell seien“, so daß „eine von Menschen unabhängige Macht als Determinante gesellschaftlicher Verhältnisse dargestellt“ wird (Miles 1999, 166 f.). Allerdings liegen Kollektivsymbole auf einer anderen Ebene: Für die Thematik Nationalismus und Rassismus wäre ein Kollektivsymbol der ›Kampf der Kulturen‹³¹, ein Begriff, der sich sehr farbig auf (diskursive) Phänomene

²⁹ Es gebe allerdings auch historisch kontinuierliche Züge, was z. B. bestimmte Darstellungsformen von AfrikanerInnen betrifft.

³⁰ Miles läßt hier das Problem aus, daß sich mit zugeschriebenen Merkmalen und Eigenschaften auch die Gruppenzusammensetzung ändern kann, so daß ehemalige Angehörige nun womöglich anderen Gruppen zugeschlagen werden.

³¹ vgl. den gleichnamigen Titel des Buches von Samuel Huntington, zur Kritik siehe z. B. Ahlers (1996).

in der Lebenswelt beziehen läßt. In der Konsequenz gleichen sich die Resultate, ungeachtet dessen, ob die Analyse der Ideologie oder dem Symbol den Vorzug gibt: „Eine solche Darstellungsform involviert die Verdinglichung der Institutionen und die gedankliche Widerspiegelung der von Menschen produzierten und reproduzierten Prozesse als ‚realer Dinge‘, die Macht über den Menschen ausüben“ (Miles 1999, 117).

Dieser Zusammenhang ist für diese Arbeit grundlegend: Es gibt verschiedene Verwirklichungen eines allgemeineren Prinzips, das in Miles' Fall Rassismus, Sexismus und Nationalismus verbindet. Ich will diese Idee auf etwas anderes beziehen: Darauf, daß die Organisation des Gesellschaftlichen, die durch Institutionen geschieht, die wiederum durch (Legitimations-)diskurse gestützt und durch andere hervorgerufen werden (siehe Kapitel 4), nach von BeobachterInnen konstruierbaren Regeln vor sich geht. Für ein Beispiel einer solchen Regel schlage ich den Begriff der „Integration qua Selektion“ vor.³²

2.3.5 ›Ideologie‹ und Diskurs

Insofern die Bestimmung von Ideologie für Miles die Voraussetzung für eine Analyse von Rassismus ist, müßte die ›Ideologie‹ ein zentraler Bestandteil seiner Theorie sein. Wie definiert Miles Ideologie? Er verwendet den

„Begriff der Ideologie ... zur Bezeichnung eines jeden Diskurses, der insgesamt ... Menschen und die gesellschaftlichen Beziehungen zwischen ihnen in einer verzerrten und irreführenden Art und Weise darstellt. Ideologie ist eine spezifische Diskursform. Der Diskurs muß weder systematisch oder logisch kohärent sein, noch intentional hervorgebracht und reproduziert werden, um täuschen oder irren zu können, obwohl genau darin seine Konsequenz besteht. Ein solcher Begriff setzt eine alternative epistemologische Position voraus, deren Standpunkt es ermöglicht, die Falschheit des als Ideologie definierten Diskurses zu erweisen. Diese Position wird im folgenden als Wissenschaft bezeichnet.“ (Miles 1999, 58)

Diese superpragmatische Gegenüberstellung von Ideologie und Wissenschaft täuscht eine Naivität vor, die bei Miles *analytisch* nicht anzutreffen ist. Gleichwohl gibt es bei ihm ein Schwanken, ob sich Wissenschaften, die sich der ›Rasse‹ (oder ›Ethnie‹) als analytischer Kategorie bedienen, eher als

³² siehe Kapitel 4.7.

Wissenschaft oder eher als Ideologie zu bezeichnen seien. Sein Hauptproblem liegt aber auf der praktischen Ebene, Ereignissen und Phänomenen ihren ideologischen repräsentationalen Gehalt wissenschaftlich nachzuweisen. Er weigert sich explizit, seiner Beschreibung der historischen „Darstellungsformen des Anderen“ (ebd., 19 ff.) je konkret Rassismus als Ideologie nachzuweisen (vgl. ebd., 57), obwohl das laut seiner Definition von Ideologie durchaus in seinem Aufgabenbereich läge. Doch geht es ihm um etwas anderes: wenn verschiedene AnalytikerInnen den verschiedenen „Darstellungsformen des Anderen“ je unterschiedlich ›Rassismus‹ zuschreiben würden, so Miles, dann liege das daran, „daß sie verschiedene ‚Begriffe‘ des Rassismus benutzen“ (ebd.). Das ist meiner Darstellung in Kapitel 2.1 gar nicht so unähnlich, aber Miles zielt darauf ab, daß Rassismus eine wissenschaftliche Kategorie im engeren Sinne bleiben (oder vielmehr werden) soll. Zu diesem Zweck muß er auf der Entgegensetzung von Wissenschaft und Ideologie bestehen.

Das verweist nicht zuletzt auf einen problematischen Diskursbegriff: diesem gesteht er durchaus Unschärfe und Offenheit zu, besteht aber darauf, sich selbst in einem Diskurs zu bewegen, der diese Unschärfe vermeiden kann. Doch die Unschärfe ist dem Diskurskonzept inhärent: Diskurstheorie postuliert eine Metaebene der Beobachtung, in der sie einen Wahrheitsanspruch konstruiert, wo aber gleichzeitig gilt, was Foucault über den Logos schreibt, den herkömmliche Diskurse objektiv zu beschreiben meinen: „Aber dieser Logos ist genau besehen bloß ein bereits gehaltener Diskurs“ (Foucault 1991b, 32). Es kommt nicht darauf an, von oben auf diese Zirkularität herabzuschauen, sondern darauf, die konkreten Denkbewegungen mitzuvollziehen und den Werkzeugkoffer aufzufüllen. Implizit die Wahrheit der Wissenschaft in der Definition vorauszusetzen, ist Selbsttäuschung.

Damit ist das Problem der Begriffsbestimmung von Rassismus nicht aufgehoben, aber die Problemstellung ist nun differenzierter: Zunächst wird die Begriffsbestimmung Rassismus aufgeteilt in die Teilprobleme der *Beschreibung von Ereignissen und Strukturen* und der *Bewertung als rassistisch*. Die Bewertung als rassistisch ist weiterhin notwendig, aber die Zweiteilung entledigt sich des Problems der nicht ausgewiesenen Wertung. Andererseits kann die Bewertung sich nicht mehr naiv auf Objektivationen als reale Objekte beziehen, sondern muß sich diskursiv und multiperspektivisch, also politisch äußern.³³

Allerdings kann nicht davon die Rede sein, daß das Problem der Ideologie damit erledigt sei. Für Miles nicht, weil es trotz obiger Kritik – die nur eine

³³ Siehe hierzu Kapitel 4.1.

mögliche Perspektive darstellt – keine leichte Aufgabe ist, einen ›wahren‹ (im Sinne von ›viablen‹) Standpunkt zu etablieren und von ihm aus Verzerrungen in der Bedeutungskonstruktion zu analysieren; für mich nicht, weil die Produktion von Sinn (ungleich Wahrheit) auch im kritischen Verständnis von Diskurs weiterhin Aufgabe desselben ist. Das Problem stellt sich nur anders, sogar verstärkt, weil es keinen letzten Punkt der Gewißheit mehr gibt. Foucault formuliert drei Aufgaben einer Ideologiekritik (vgl. [Foucault 1978](#), 34):

- 1) Es geht darum, „wie Wahrheitswirkungen im Innern von Diskursen entstehen, die in sich weder wahr noch falsch sind“ (ebd.). Damit ist genau ausgedrückt, daß sich ihre Wahr- oder Falschheit *nicht* mit Argumenten, die diese Diskurse als Aussagensysteme von Wahr- oder Falschheit ernst nehmen, erweisen kann.
- 2) Der marxistische Ideologiebegriff bezieht sich auf ein (verblendetes) Subjekt; hier verlagert sich nur die Setzung von Wahr- und Falschheit. Unter anderem [Deleuze und Guattari \(1977\)](#) haben das in Frage gestellt, in dem sie, durch die Psychoanalyse inspiriert, versucht haben nachzuweisen, daß auf der Ebene des Subjekts nicht so sehr die Suche nach Wahrheit oder Falschheit, sondern eine „Ökonomie des Wunsches“ im Vordergrund steht.
- 3) Ideologie, so Foucaults These, ist der Praxis stets untergeordnet.

Mit diesen Aufgaben schälen sich zum ersten Mal statt einer Diskurstheorie drei Perspektiven heraus, die eine erweiterte Diskurstheorie berücksichtigen muß:

- 1) Die „Wahrheitswirkungen“ waren der Fokus in diesem Kapitel. Die hauptsächlichen Bestimmungen waren:
 - a) Diskurse haben gewisse Eigenregeln, sind aber beeinflusst von Menschen, die in ihnen handeln und von durch Institutionen vorgegebenen rekonstruktiven Voraussetzungen, die das, ›was in Diskursen gesagt werden kann‹, zusätzlich bestimmen;
 - b) in Diskursen zirkuliert Macht, die sich in einem Gefüge von Positionierungen ausdrückt und die – im Gegensatz zu ›Herrschaft‹ – gewissermaßen ›wertneutral‹ ist;

- c) in Diskursen werden Bedeutungen hergestellt, mit denen Menschen ihre soziale Welt interpretieren;
- d) diese Bedeutungen können sich in zentralen Symbolen niederschlagen;
- e) diese ›Bedeutungen‹ haben gegenüber einem Wissensbegriff eine aktuelle Komponente, sind vorläufig und unscharf und gerade deswegen produktiv.

Doch diese Feststellungen reichen alleine nicht aus, es gibt weitere Ebenen, die berücksichtigt werden müssen:

- 2) Der Bezug des Subjekts zum Diskurs ist bis hierhin der Sache gemäß meist recht abstrakt oder nicht vorhanden. Der Strukturalismus hatte die Idee, das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft einfach umzudrehen und jenes durch diese bestimmt zu sehen. Die Reibungen, die sich aus dieser Sichtweise ergaben, haben später die Diskurstheorie inspiriert. Jedoch werden Diskurse immer noch von Menschen gehalten, z. B. entstehen Skripten in Diskursen nicht auf eine völlig abstrakte Weise, sondern indem sie von Menschen benutzt und modifiziert werden. Diese Zusammenhänge symbolisch zu beschreiben, ist ein wichtiger Schritt, doch reicht er nicht aus: Wünsche, Vorstellungen, Intentionen der Menschen, die die Diskurse tragen und aktualisieren, können m. E. nicht einfach aus der Betrachtung und Analyse von Diskursen ausgespart bleiben. Darüber hinaus werden Diskurse, so die These, von Menschen getragen, die sich immer schon in Beziehungen vorfinden. Die Betrachtung der Beziehungsebene anhand der ausformulierten Theorie von [Reich \(1998a,b\)](#) soll helfen, die Bedeutung dieser Eingebundenheit für den Diskurs zu verdeutlichen. Ausgehend hiervon und auf der Grundlage der Beschreibung der hier stattfindenden Ein- und Ausschlüsse, die Entstehung von Imaginationen als Begehren und Intention (als rationales Substrat des Begehrens) und der so entstandenen Macht muß dargestellt werden, wie die Beziehungsebene Rassismus trägt und aktualisiert.
- 3) Das Verhältnis von Ideologie und Praxis ist durchaus weiter klärungsbedürftig. Wichtig ist z. B. Miles' Unterscheidung zwischen Ausgrenzungspraxen und Ideologien, weil aus „dem Nachweis, daß eine rassistisch konstruierte Bevölkerung absichtlich oder unabsichtlich zum Beispiel

vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen wurde, [nicht folgt] daß der Rassismus (teilweise oder insgesamt) die Ursache dafür war“ (Miles 1999, 112). Dies muß vielmehr für jeden Fall erst bewiesen werden. Diese Unterscheidung – oder Einschränkung – erscheint mir allerdings künstlich. Es handelt sich eher um ein Problem von BeobachterInnenstandpunkten: Es stellt sich hier nicht zuerst die Frage, ob die konkrete Benachteiligung aus einer bestimmten Ideologie hervorgeht, sondern *auf welche Weise sich diese ›Ideologien‹ – also die diskursiven Bedeutungen – mit den konkreten Benachteiligungen verbinden.*

Es wäre möglich, zu argumentieren, daß es sich um ein Scheinproblem handelt, das aus der marxistischen Sichtweise des Verhältnisses von Basis und Überbau importiert wurde, und bereits von Gramsci mit seinem Konzept der kulturellen Hegemonie zu den Akten gelegt wurde (vgl. auch Auernheimer 1995, 154 ff.). Wenn allerdings die Ausgangsproblematik unter Einbeziehung der Beziehungsebene betrachtet wird, dann liegt hier ein Problem vor, das sich im Spannungsfeld von subjektiver Mächtigkeit zur Konstruktion und rekonstruktiven Bedingungen bewegt.

3 Diskurs und Beziehungen

Das Besondere an Reichs „Interaktivem Konstruktivismus“ ist die Ausformulierung einer BeobachterInnentheorie. An die Stelle eines Radikalen Konstruktivismus, der einem beliebigen, aber einzelnen Subjekt beliebige Konstruktionschancen zuschreibt, strukturiert Reich eine Perspektivenvielfalt von in Beziehungen zueinander stehenden Subjekten, deren Konstruktionsmöglichkeiten sowohl hinsichtlich der Lebenswelt als auch hinsichtlich wissenschaftlicher Beobachtungsmöglichkeiten bereits in eine „Ordnung der Blicke“ eingefügt sind.

Der für die vorliegende Arbeit wesentliche Aspekt der interaktionistisch-konstruktiven Diskurstheorie ist die Annahme, daß die Produktionen oder Konstruktionen in Diskursen grundsätzlich von Beziehungen beeinflusst werden. Reich hebt nun hervor, daß Beziehungen einer besonderen ›Logik‹ unterliegen, deren Beschreibung drei Probleme mit sich bringt (vgl. [Reich 1998b](#), 38 f.):

(1) Das Theorie-Praxis Problem: Beziehungen von Menschen sind unscharf und komplex, entziehen sich also immer wieder einer Einordnung durch eine Wissenschaft, deren wesentliche Erkenntnismittel Reduktion und ›analytische Schärfe‹ sind. Gleichwohl sind wissenschaftliche Aussagen über diese Beziehungen nötig.

(2) Das Interaktionsproblem: Statt eines definierbaren, sich selbst gleich bleibenden Subjekts erscheint eine psychische Dynamik „aus einem Selbst und vielen Anderen“ (ebd., 39). Das bezieht sich nicht nur auf Wechselwirkungen zwischen Subjekten, sondern auch auf innerpsychische Dynamiken.

(3) Das Unschärfeproblem: In diesen innerpsychischen Dynamiken ist das Subjekt zu sich selbst widersprüchlich. Das Beobachten von Subjekten in Beziehungen ist daher nur mit einem speziellen Beobachtungsvorrat möglich, der die Unschärfen und die Prozeßhaftigkeit dieser Beziehungen in sich selbst reflektiert. Eine erste Anforderung an den Vorrat lautet deshalb, daß er die drei von Reich so genannten Kränkungen der wissenschaftlichen Beobach-

terInnenwirklichkeit³⁴ reflektiert: die Kränkung relativ – absolut, Selbst – Anderer und bewußt – unbewußt. Mit diesen Kränkungen wird es möglich, die Fallen einer ›naiven‹ Diskurstheorie zu umgehen. Die zweite Anforderung lautet, die Identitätsbildung der Subjekte als einen steten Prozeß wechselseitiger Re/De/Konstruktionen zu betrachten. Die dritte Anforderung ist, Beziehungen immer in ihrer Eingebundenheit und Wechselwirkung mit den Ebenen der „Beobachtungswirklichkeit“ und der Lebenswelt zu betrachten.

In diesem Kapitel werde ich vornehmlich die erste Anforderung nachvollziehen, der Reich sich stellt. Der zweiten Forderung werde ich in Kapitel 3.1.4 noch einmal gesondert nachgehen. Die dritte Forderung werde ich in der Diskussion über Diskurse in Verbindung mit Institutionen (Kapitel 4) zu erfüllen versuchen.

3.1 Die Dynamik von Beziehungen

Die Kränkungen reflektiert Reich im Aufbau seiner Beschreibungen der Beziehungsebene.

Die erste Kränkung relativ – absolut läßt sich auf die Watzlawicksche Unterscheidung von Inhalts- und Beziehungsebene beziehen. Das, was Menschen auf der Inhaltsebene als Absolutes verhandeln, wird auf der Beziehungsebene ständig subvertiert: hier erscheint die Macht des Relativen über das Absolute, derart, daß sich das Absolute ständig durch die Konfrontation mit anderem als absolut Gesetztem gekränkt sieht. InteraktionspartnerInnen tauschen sich in einer kommunikativen Situation nicht nur inhaltlich, sondern – zu einem größeren Teil – über ihre Definitionen ihrer aktuellen Beziehung aus. Hier werden Erwartungen, Einstellungen und Gefühle beobachtbar, die für die jeweiligen PartnerInnen nicht ohne metakommunikative Akte zu erkennen sind. Was an Inhalten verhandelt wird, ist unmittelbar von der Beziehungsebene abhängig. So unterhalten sich zwei Personen, die ein großes Machtgefälle trennt, anders als Personen auf einer mehr oder weniger gleichen Ebene. Auf der anderen Seite ist inhaltliche Kommunikation oft genug nur ein Vorwand, die Beziehung zu ›leben‹: So kann jedenfalls eine angeregte Unterhaltung über inhaltliche Belanglosigkeiten verstanden werden. Auf der Beziehungsebene findet ein steter Austausch von Ich – Du Definitionen statt, die sich rekursiv erweitern. In jeder Beziehung, in jeder

³⁴ Diese Kränkungen beschreiben bestimmte Voraussetzungen von Beobachtung. Die drei Probleme und die drei Anforderungen ergeben eine Beobachtungsmatrix.

kommunikativen Situation befinden sich die Beteiligten – über die Verhandlung eines Inhalts hinaus – stets in Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen Beziehungsdefinitionen. Deswegen wird der Beziehungsebene hier so großer Wert beigemessen.

Die Kränkung Selbst – Anderer wird mit der Einbeziehung von G. H. Mead reflektiert. Hier wird deutlich, warum die relative Bevorzugung der Beziehungsebene ein Spiel ohne Ende ist: Ein Selbst ist nicht ohne die Bezugnahme auf Andere denkbar (und umgekehrt). Die Beziehungsdefinitionen sind nach [Watzlawick et al. \(1990\)](#) immer Definitionen von mir und den anderen, was sich wechselseitig aufschaukelt: So sehe ich mich, so sehe ich dich, so sehe ich mich von dir gesehen, so siehst du mich von mir gesehen usw.

Die Kränkung bewußt – unbewußt wird mit dem Einbezug der Lacanschen Register des Symbolischen, Imaginären und Realen illustriert. Aus den ersten beiden Kränkungen folgt: 1) Menschen blicken in Perspektiven auf die Dinge; 2) Diese Perspektiven werden von BeobachterInnen, die in Beziehungen stehen, eingenommen. Diese Vielfältigkeit wird 3) noch komplexer: Nicht nur ist die Logik der Beziehung verflüssigt, wie Reich sagt, nicht nur sind die Beobachtungspositionen vervielfältigt, sondern die Beobachtungskategorien selbst sind veränderlich im Prozeß der Beobachtungen. Die Lacanschen Register sind ineinander verschlungen, so daß sich Phänomene jeweils unter dem Blickwinkel dieser Register beobachten lassen. Dies werde ich exemplarisch in Kapitel 3.3 vorführen. Reich betont die Schwierigkeit und gleichzeitig die Notwendigkeit, diese Flußhaftigkeit zu denken. Hier erscheint eine Verantwortung an die eigenen und kollektiven Konstruktionen, die nicht im Verweis auf eine feststehende Realität abgegeben werden kann. Die Interpretationen von Beziehungen, die Bedeutung von a/Anderen³⁵ für mich usw. bleiben vorläufig und sind nicht aus den Zirkeln der gegenseitigen Spiegelungen, der symbolischen Konstrukte und der Verarbeitung von Ereignissen abstrahierbar.

3.1.1 Wie verläuft eine Beziehung?

Mead sehe Kommunikation als eine Bandbreite möglichen *Verhaltens*, das von Ausdrucksgebärden zur „ausdifferenzierten Rede der Argumentation

³⁵ Die Groß- und Kleinschreibung bezieht sich auf eine Bestimmung des anderen, die Reich in der Auseinandersetzung mit Lacan trifft: der/die klein geschriebene andere steht für die/den imaginäre/n andere/n, der/die groß geschrieben Andere für die/den symbolische/n Andere/n.

führt“ (Reich 1998a, 266). „Wichtig ist an der sozialen Organisation des Verhaltens . . . , daß das Verhalten dieses Lebewesens einem anderen als Reiz zu einer bestimmten Handlung dient, daß diese Handlung ihrerseits jenes erste Lebewesen zu einer bestimmten Reaktion reizt und daß sich diese Wechselwirkung in unablässiger Interaktion fortsetzt“ (Mead 1987, 206, zit. nach: Reich 1998a, 266). Hier sieht man deutlich die Zirkularität der Beziehungsprozesse, die Reich in Anlehnung an Mead so formuliert:

„Die Geste eines ersten Interaktionspartners gewinnt im handelnden Verhalten für einen zweiten eine Bedeutung, wobei der erste diese Bedeutung interpretiert. Bedeutung entsteht für den ersten nunmehr so, daß er die Beziehung zwischen seiner eigenen Geste und den Verhaltensreaktionen sich aneignet, was im Grunde eine Einstellungsübernahme auf die Verhaltensreaktion des Anderen bedeutet. Da nun der Andere in einer ähnlichen Position sich befindet, sofern er reagiert, gibt es eine Wechselseitigkeit im Herstellen dieses Bedeutungsprozesses, den wir Verständigung nennen können. Nun fängt solche Verständigung aber nicht immer wieder bei einem Punkte Null an, sondern unterliegt ihrerseits der Habitualisierung, wobei diese sicherstellen soll, daß bestimmte Verknüpfungen von Reiz und Reaktionen unter die Bewußtseinsschwelle sinken.“ (Reich 1998a, 266)

Um Kommunikationsakte gelingen zu lassen, bilden Menschen in den Prozessen der Verständigungshandlungen Bedeutungskonventionen aus, Regeln der Symbolverwendung. Kommunikationshandlungen finden immer über etwas Drittes statt. „Dieses Ding aber muß kein Gegenstand der äußeren Welt sein, sondern kann auch die Selbstwahrnehmung eines Ichs darstellen, das sich nur durch diese Selbstwahrnehmung so von sich zu unterscheiden weiß, daß es mit einem fremden Anderen reflexiv in Kommunikation treten kann.“ (Reich 1998a, 269).

Dieses Dritte kann man sich zunächst als das vorstellen, was Mead als ›Me‹ einführt. Im Me werden im Prozeß der Reziprozität die Erwartungen von Anderen übernommen, wobei die Spannungen der Wechselseitigkeit und der Vorläufigkeit solcher Erwartungen mehr oder weniger erhalten bleiben. Dieses Me kann sich aber – und das wird es häufig tun – symbolisch verdichten: „In der symbolisch geronnenen Form kultureller Überlieferung wird dieser Andere zu einem generalisierten Anderen, der ein System innerer Verhaltenskontrollen . . . aufbauen hilft“ (Reich 1998a, 270).

Damit zerfällt das Me „als Vorstellung von einem Bild, das ein anderer von mir hat“ in zwei Stufen: „Zunächst erscheint es als meine Aneignung

seiner Erwartungen an mich. Dann aber ist es auch die angeeignete Bewertungsinstanz in mir, um alle möglichen Impulse zu strukturieren und in mein Selbstbild zu integrieren.“ (Reich 1998a, 271).

Auf das Me reagiert das ›I‹: Es ist diejenige „Instanz, die durch Gefühle, Wünsche, Stimmungen durch Spontaneität von Einfällen und Kreativität sich ausdrückt ...“ (Reich 1998a, 270). Im I bin ich ganz bei mir, hier lebe ich mein „Sein wie kein anderer“ (Tillmann 1993, 137) „Im ‚I‘ sind imaginäre Potenzen enthalten ...“ (Reich 1998a, 270). Es handelt sich um ein Spannungsverhältnis zwischen I und Me, zwischen einem Ich, das ganz bei sich und für sich sein will (I) und einem Ich, das sich immer als ein bereits gesehenes und bewertetes weiß (Me).

Die andauernde Vermittlung dieses Spannungsverhältnisses nennt Mead ›Self‹.³⁶

Die Bildung dieses Selbst ist eine Integration, die die verschiedenen Mes zu einer Haltung zusammenfaßt als auch mit dem I in Übereinstimmung hält. „Eine solche Analyse läßt ein Bewußtsein des Subjekts entstehen, das die eigene Haltung im Rahmen der Interpretation der Bedeutung verdeutlichen kann und muß“ (Reich 1998a, 276). Das Selbst hat die Fähigkeit, reflexiv aus sich herauszutreten und sich selbst zum Objekt zu werden, also die Fähigkeit, sich ein Bild von sich selbst zu machen. Dieses Bild fällt aber nicht mit dem Selbst zusammen, sondern ist die Konstruktion eines Selbstbildes, welches nur über die Vermittlung mit a/Anderen und dem eigenen Begehren entstehen kann.³⁷

Schon Watzlawick hat bei seiner Beschreibung der Beziehungsebene betont, daß diese Selbstwahrnehmungen der Beteiligten wechselseitig ausgetauscht werden, wobei diese rekursiv erweitert werden. Zur Beschreibung dieser Spiegelungen arbeitet Reich mit den Lacanschen Registern Symbolisches, Imaginäres und Reales. Diese Register werden im folgenden dargestellt.

3.1.2 Symbolisches

Jede Kommunikation ist als soziales Handeln symbolisches Handeln. Anders als über Symbole läßt sich nicht kommunizieren, aber symbolische Interaktion ist immer mehr als das Operieren mit Symbolen. Das Symbolische be-

³⁶ Dieses Self firmiert in pädagogischen Theorien häufig unter der Bezeichnung Identität. Um sich von der Unklarheit dieses Begriffes abzugrenzen, benutzt Reich für Self meist den Begriff Selbst.

³⁷ Die weitere Bestimmung von Identität werde ich in Kapitel 3.1.4 vornehmen.

zeichnet „die Möglichkeit der Erkenntnis, Realität mit Sinn zu versehen und sie zu verobjektivieren“ (Reich 1996, 81). Symbole enthalten bereits sozial, also diskursiv, hergestellte Bedeutung. Das, was uns zunächst als Fähigkeit von Symbolen erscheint – nämlich die Fähigkeit, Bedeutung zu tragen – ist eine Fähigkeit der Subjekte, die mit Symbolen operieren. Die Symbole sind immer Bestandteil einer bestehenden symbolischen Ordnung, insofern sie Ergebnisse eines gesellschaftlichen Interaktionsprozesses sind. Das, was Menschen als Realität entgegenschlägt, ist Ergebnis komplexer symbolischer Operationen; genauer: das Symbolische ist der Bereich, mit dem sich der Mensch seiner Realität versichert, indem das Wiederkehrende mit ihm benannt wird: „Alltagsabläufe, gelernte Handlungsrountinen, Rollenmuster und Habitus, Sozialisationserfahrungen, Kulturerfahrungen, Kulturleistungen, wissenschaftliche Diskurse usw.“ (Ebd., 109).

Die Fähigkeit, Symbolwelten zu teilen, ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für Interaktion, weil Symbolisches immer mit imaginären Anteilen³⁸ verwoben ist. Diese imaginären Anteile lassen sich in der Fähigkeit von Subjekten finden, die mit Symbolen operieren. Symbolisches Handeln ist ein Prozeß des ständigen Verschiebens: Symbole bezeichnen etwas, das wiederum symbolisch ist und sich in der Bezeichnung wieder nur auf andere Symbole verschiebt. Gleichzeitig ist die Verschiebung der Prozeß, in dem Bedeutung entsteht. Bedeutung ist hier die Illusion, eine ›Substanz‹, einen Sachverhalt mit dem Symbolischen erfaßt zu haben oder zu ›repräsentieren‹. Das einzige jedoch, was durch Symbolisches repräsentiert wird, sind wiederum Symbole. Diese repräsentieren keine wirklichen Sachverhalte, sondern sie machen lediglich Vorstellungen über diese Sachverhalte kommunizierbar. ›Bedeutung‹ ist also immer nur eine aktuelle Erscheinung, ein hypothetischer Punkt in einem steten Prozeß von Bedeutungsveränderungen. Die Herstellung der aktuellen Bedeutung ist der eigentliche Konstruktionsprozeß, der eben nicht nur rational oder symbolisch ist, sondern dem Begehren unterworfen ist wie Lacan sagen würde, also von den Wünschen, Vorstellungen, Gefühlen der konstruierenden Person abhängig.

³⁸ Hier muß ein Spannungsverhältnis zwischen dem Symbolischen gedacht werden, das das Imaginäre kanalisiert, und dem Imaginären, das das Symbolische hervortreten läßt. Ohne Vorstellung gibt es keine Symbole, weil diese nicht die Fähigkeit haben, ›für etwas anderes zu stehen‹. BeobachterInnen haben die Möglichkeit, von ihrer Materialität (konkreten Manifestation) abzusehen und stattdessen mit Vorstellungen zu verbinden (etwas für etwas anderes zu nehmen). Deswegen wird die konkrete Manifestation der Symbole auch gerne übersehen, worin u. a. begründet liegt, daß das Symbolische in Diskursen und Institutionen unerkannte Handlungsfolgen haben kann.

3.1.3 Imaginäres

Mit dem Imaginären werden die Prozesse, die für Watzlawick auf der Beziehungsebene ablaufen, erst zum Leben erweckt. Reich beschreibt hier komplexe Prozesse gegenseitiger Spiegelungen auf verschiedenen (BeobachterInnen-) Ebenen. Die Subjekte leben in einem steten Fluß des Begehrens oder innerer Antriebe. Diese Antriebe sind dem Gebrauch des Symbolischen und der Erfahrung eines Realen stets vorgeordnet. Die Wahrnehmbarkeit der a /Anderen verkompliziert sich so. Sie ist 1. abhängig davon, daß sich das Subjekt ein Bild (a) von Anderen macht (siehe hierzu Abb. 3.1), das sich 2. in einer aktuellen Vermittlung mit a' befindet, welches diese Vorstellung – die von symbolischen Austauschprozessen mit diesen Anderen beeinflusst ist – verändert. Dieses ›Sich-ein-Bild-machen‹ ist in einem Begehren begründet, das das Subjekt auf die/den Andere/n richtet, ein Begehren, das real zu dieser/m Anderen kommen will. Diese Anderen werden uns ihrerseits immer mit etwas Realem konfrontieren, das wir uns nicht symbolisiert hatten und das jenseits unseres aktuellen Vorstellens liegt. Die anderen sind nie außerhalb dieses imaginären Flusses situierbar, sie stehen für uns hinter einer Sprachmauer, die wir nur symbolisch überbrücken können.

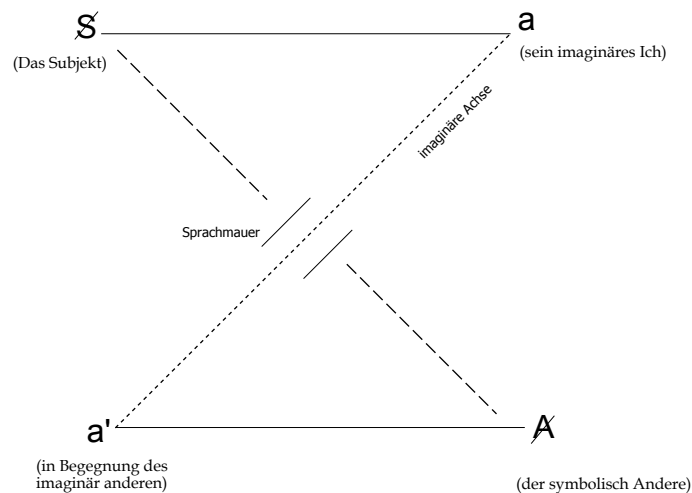


Abbildung 3.1: Das Subjekt in seiner imaginären Spiegelung (Ent. aus: Reich 1998a, 430).

Um zu Anderen zu gelangen, müssen wir unser Imaginäres durch symbolische Konventionen begrenzen. Im Symbolischen ist schon eine Ahnung des

Realen angelegt, das uns immer entgeht, gleichzeitig ist das Symbolische der Versuch, uns dieses Reale imaginär zueigen zu machen. Damit erschaffen wir 1) wiederum Symbolisches, 2) neues Imaginäres (Neue Vorstellungen, neue Wünsche, Ängste usw.) und 3) etwas sehr spezifisches, nämlich Realität, die einerseits eine intersubjektiv geteilte symbolische Ordnung, andererseits eine Imagination von bezwungenem Realen ist.

Hierbei machen wir uns ein Bild vom/von der anderen (a), das „in der tatsächlichen Begegnung noch korrigiert und an reale Erfahrungen angepaßt werden (a') [kann], aber es bleibt immer *unser Bild*“ (Reich 1996, 87). Die Strecke von a zu a' ist der Prozeß, wo das Me und das Symbolische eingreifen. Dadurch wird aus dem unter Begehren gebildeten a das korrigierte a' machen – mit dem Vorwissen des Subjekts, aber immer noch als eigene Konstruktion mit den zur Verfügung stehenden Rekonstruktionen. Wir haben es bei der Beziehung zu anderen immer mit einer zweifachen Konstruktion/Imagination des oder der anderen zu tun: einmal mit unserer Vorstellung von anderen, dann mit unserer Vorstellung, die bereits durch eine erfolgte Kommunikation mit diesen Anderen verwoben ist. Diese Vorstellung ist das imaginäre Ergebnis einer zurückliegenden Vermittlung, und wird sich in der Aktualität wieder verändern. Am Anfang des Prozesses ist das Imaginäre „individuell, singular, dem Außenstehenden unbekannt und im Selbstbild oft unbewußt“, am Ende erscheint es „so umgeformt, daß wir uns scheinbar gleich und verständnisvoll mit ihm beschäftigen können“ (Reich 1996, 95). Das Subjekt kann nur vermittelt über die imaginäre Achse mit einem anderen Subjekt kommunizieren. In einer kommunikativen Situation werden die Spiegelungen von a und a' noch von den Spannungen zwischen I, Me und Self der beteiligten Subjekte durchkreuzt: meine Sicht der anderen ist abhängig davon, wie 1) sich mein Selbst zu meinem I und meinem Me verhält, 2) wie die Bilder (a und a') von mir in anderen aussehen, da sich diese Spiegelungen gegenseitig aufschaukeln. Das heißt, man müßte sich an der Stelle, an der in Abb. 3.1 die/der durchgestrichene Andere steht, eine Spiegelfläche vorstellen, die wiederum die genannten Strecken umfaßt.

Das ›Ich‹ als Konglomerat von I, Me und Self ist mit einem imaginären Begehren verknüpft, „das sich als Ganzheit in sich und für sich spiegelt (identisch wird als Selbst), ohne darin identisch bloß mit sich sein zu können (es bleibt die Spannung a zu a'). Identität wird zu einer Stelle der Anwesenheit, die zugleich Abwesenheit solcher Identität ist, weil sie imaginär an eigene Vorstellungen (a) und die eines anderen (a') geknüpft ist, weil sie ohne solche gar nicht vorgestellt oder vermittelt gedacht werden kann.“ (Reich 1996,

92, Herv. R. H.) „Einerseits unterliege ich den eigenen projizierten Imaginationen meines ‚I‘, die mein Begehren unvermittelt auszudrücken scheinen, um andererseits diese Unvermitteltheit aufgeben zu müssen, weil mein ‚Me‘ bereits die Rückkopplung mit dem imaginierten anderen einschließt.“ (Reich 1996, 92) Die Spiegelungsstrecke ließe sich also als der Ort einer ›Protoidentität‹ verstehen, an dem Eigenes und Fremdes noch nicht wohlunterschieden sind. Hier liegt, so schließe ich, der Entstehungsort der Ambivalenz des Imaginären.

Das Subjekt erfährt immer eine Spannung aus seinem Begehren und der Vermittlung des Begehrens einer/s anderen. Das Symbolische ist die notwendige Begrenzung für den Fluß des Begehrens. Subjekte sind über ihre Begehren miteinander verbunden, es bedeutet auch, daß kein Ich ohne Anerkennung durch andere sein kann.

Das Imaginäre als Spiegelung Die Imaginationen von Subjekten vervielfältigen sich in gegenseitiger Spiegelung. Das, was oben noch symbolisch beschrieben wurde (im ›So sehe ich mich, so sehe ich mich von dir gesehen‹ usw.), und das, was von Sozialisationstheorien als Reziprozität beschrieben wird (die Erkennbarkeit des Ich im Du, oder das ›ich könnte du sein, du könntest ich sein‹), ist ein vom Imaginären her gesehen unendliches Spiel von Wünschen, Ängsten und aufblitzenden Vorstellungen, die sich kaum je versprachlichen lassen, ohne daß uns das meiste davon schon wieder entgeht. Es gibt von solchen Ansammlungen von Spiegelungen vergoldete Symbolisierungen wie z. B. Liebe als Heirat, aber das, was die in einer Beziehung stehenden Subjekte jeweils Liebe nennen, unterscheidet sich sehr stark von dem, was sie vor drei Monaten so benannten oder was sich zwei benachbarte Subjekte darunter vorstellen.

Spiegelungen sind in der Beobachtung nur faßbar, wenn sie ein für BeobachterInnen ausreichend relevantes Ereignis markieren, das diese hinreichend zu versprachlichen in der Lage sind. Die wechselseitigen Spiegelungen erlauben, uns selbst in Anderen, die anderen in uns zu erleben. Man kann auch sagen, daß Begehren, also Wünsche, Phantasien, Vorstellungen usw. auf andere projiziert werden, wodurch diese erst als Vorstellung (*a*) für uns entstehen können, insofern jegliches Wahrnehmen nur mit der Projektion der eigenen Gefühle vonstatten geht.

Das Imaginäre als Projektion Eine Beziehung ist so immer projektiv und Projektion: Wir können nicht ›real‹ zu Anderen gelangen, insofern es

sie *für uns* ›nur‹ als imaginäre Vorstellung und – später – als symbolisches Konstrukt gibt. Real werden sie nur als Ereignis, das zeitlich begrenzt ist und das immer in einem interaktiven Kontext stattfindet. Aber auf dieses Ereignis haben wir wieder nur Zugriff über unsere Imaginationen und Symbolisierungen. In der Projektion ist der oder die Andere die Leinwand, die wir brauchen, damit die Projektion sichtbar wird; gleichzeitig wird aber das Reale des Ereignisses durch die Projektion überdeckt.

Das Imaginäre kann nicht ohne begrenzende Flächen erscheinen. Diese Flächen sind die Voraussetzung der Spiegelungen, und diese Flächen können Andere sein, Symbolsysteme oder Ordnungen von Blicken Dritter. Das Bezogensein auf Andere läßt sich ohne die Fähigkeit der Projektion nicht erklären. Diese Projektion strahlt mich auf andere ab, und was davon bei anderen sichtbar bleibt, ist von ihrer Beschaffenheit abhängig. Was für ein Bild sich andere von mir machen, bestimmen sie, nicht ich.

Trotzdem sind wir von diesem zweifach gespiegelten Bild von uns abhängig, wollen wir ›zur/zum anderen gelangen‹. Denn es gibt in diesem zweifach Gespiegelten auch immer etwas, was ich an mir vorher nicht gesehen habe, etwas, von dem ich mir nicht sicher sein kann, ob es tatsächlich etwas ist, das ich projiziert habe, oder ob es mir aufgrund der Beschaffenheit des oder der Anderen als meins zurückstrahlt. Und doch handelt es sich hier um den ›Mehrwert‹ dieser Projektion, es ist dieses Fremd-Vertraute, das mir erlaubt, in der Zeit zu sein, wahr zu sein, eben *in der Beziehung zu sein*.

Das Imaginäre als Konstruktion Das Imaginäre ist insofern ein Konstruktives, als es mir erlaubt, mich immer wieder neu zu schaffen, und es mir erlaubt, andere zu schaffen, in der verengten Perspektive allerdings, die unsere jeweiligen Projektionen uns erlauben. Nur in diesem Fluß der Konstruktionen ist es möglich, überhaupt Dinge gemeinsamer Vorstellung zu schaffen, und dies erst dann, wenn wir uns gegenseitig, und damit unsere Beziehung, erschaffen haben. Mit dieser Vorstellung beginnt die symbolische Arbeit.

Das Imaginäre als Begehren Diese Bestimmung des Imaginären ist möglicherweise mißverständlich. Das Begehren ist die Gesamtheit der Gefühle, derer ein Subjekt fähig ist, und die Behauptung, die im Begriff Begehren liegt, ist, daß diese Gefühle immer auf etwas gerichtet sind. Sie kommen aber nicht als radikales Imaginäres zu uns: sie sind selbst schon wieder längst vermittelt, aus Symbolisierungen entstanden, die aus der Verarbeitung von

Realem oder Imaginärem, das uns als Reales entgegenschlug, entstanden sind, kurz: sie sind selbst schon teilweise diskursiv.

In Beziehungen befinden wir uns in einem dreifachen Spannungsfeld; die Spiegelungen verlaufen sowohl vom Subjekt zu Anderen als auch von den innerpsychischen Repräsentanzen I, Me und Self und a sowie a' als auch über die je objektivierten symbolischen Konstrukte/Vorstellungen von Dingen.

3.1.4 Reales

Dieses Schema wird durch das dritte Register, das Reale, durchbrochen und damit relativiert. Formal gesehen ist das Reale das, was nicht im Symbolischen oder Imaginären repräsentiert ist. Das Reale ist das Unvorhergesehene, das Unplanbare, das rational nicht Erfasste, das mittels des Symbolischen durch seine unendliche Verschiebung gesucht, aber nicht erreicht wird. Es ist gerade die Illusion von einer Welt feststehender Tatsachen, die den Menschen veranlaßt, das Reale in eine symbolische Form zu bringen, um damit ›Wirklichkeit‹ abzubilden. Doch das Reale ist immer vordiskursiv und wird erst innerhalb von Diskursen zu ›Realität‹, auf die sich intersubjektiv bezogen werden kann. Dieser Bezug auf ›Realität‹ mittels symbolischem Handeln stellt Realität aber erst her. Damit ›Realität‹ sichtbar und kommunizierbar werden kann, muß das Reale aktuell liquidiert werden. Das heißt nichts anderes, als daß Realität sozial konstruiert wird.

Im Konzept des Realen wird die Zeitlichkeit und die Perspektivität von Beziehungen nochmals verdeutlicht: Imaginationen eines anderen, genauso wie symbolische Konstruktionen eines anderen können Subjekten als reales Ereignis entgegenschlagen, je nachdem, wo Selbst- und FremdbeobachterInnen positioniert sind. Das Reale ist der Bezug des Denkens zum Ungedachten, der Gefühle zum Noch-Nicht-Gefühlten, aber auch die Abwesenheit eines vergangenen Ereignisses. Das Reale ist das unmögliche, aber wilde Außen, die Unmöglichkeit einer absoluten Meta-Beobachtung. Das Reale ist der Sog, in dem sich das Imaginäre befindet, in dem es ausgerichtet wird, und der Drift, der das Symbolische davon abhält, Materialität zu werden.

3.2 Subjekte und Identitäten

Es wurden bisher drei mehr oder weniger beobachtungsunscharfe Bereiche unterschieden: Subjekte-in-Beziehungen, Diskurse und Institutionen. Die Ausgangsthese war, daß Subjekte über Diskurse in Institutionen handeln,

wobei jedes von ihnen auch von Intentionen und Begehren beeinflusst wird. Es handelt sich um Beobachtungsbereiche, die vom analysierenden Blick getrennt werden. Wir betrachten eigentlich Menschen, die in Institutionen handeln, wobei wir zwischen einer Inhaltsebene (Diskurse) und einer Beziehungsebene (Subjekte-in-Beziehungen) unterscheiden. Diese einfache Entgegensetzung wird ständig durch innerpsychische/unbewußte Prozesse subvertiert, gleichzeitig beeinflussen sich die beiden Ebenen permanent gegenseitig, was im vorangegangenen Kapitel mit der Dynamik von Symbolischem, Imaginärem und Realem illustriert wurde. Praktische Pädagogik bezieht sich immer in irgendeiner Weise auf ein einzelnes Subjekt im Verhältnis zu Objekten (Objekt kann auch ›die Gesellschaft‹ sein). Sich von diesem einfachen Schema zu lösen, ist nicht einfach, und ist immer dann, wenn vom Bewußtsein dieses Subjekts die Rede sein soll, auch gar nicht möglich. Das Verhältnis ›des Subjekts zu sich‹ wird im Begriff der Identität beschrieben. Das Subjekt steht in dieser Sichtweise sich selbst als Objekt gegenüber; das Verhältnis des Subjekts zu sich ist nicht ohne Objekte, das Verhältnis zu Objekten nicht ohne das Selbstverhältnis denkbar. Als logische Folge daraus ändert sich, wenn sich das Verhältnis zu Objekten ändert, auch das Verhältnis zu sich selbst. Gerade die Theorien der Postmoderne kümmern sich fast ausschließlich um dieses ›neue‹ Selbstverhältnis.

Im vorangegangenen Kapitel wurde die innere Dynamik des Selbst schon angerissen. Hier möchte ich zunächst mit dem soziologisch orientierten Identitätskonzept von Stuart Hall beginnen. Er deckt einen ›diskurstheoretischen‹ Subjektbegriff ab, der für verschiedene Diskurse, die gleichwohl miteinander verbunden sind, ein unterschiedenes Subjektbegriff diagnostiziert. Halls gesamte Konzeption mündet in eine Idee von potentiell mächtigen Subjekten, die mit einer „kulturellen Identität“³⁹ verbunden sind.

Das, was bei Reich die drei Kränkungen der wissenschaftlichen Beobachtung sind, ist bei Hall die Dezentrierung des Subjekts. Er hat interessanterweise einen Subjektbegriff reflektiert, der den Blick des Subjekts auf sich selbst von den jeweiligen wissenschaftlichen und alltäglichen Blickweisen beeinflusst sieht. Ausgehend von der Sichtweise der das Subjekt beeinflussenden gesellschaftlichen Struktur, faßt er die großen gesellschaftlichen Veränderungen des 20. Jahrhunderts in den Identifikationsprozessen der Subjekte. Dabei ist die Herausbildung des spätmodernen Subjekts gleichzeitig die Geschichte

³⁹ Auf die Problematik, die in einem solchem vereinfachenden Rückbezug von relativ einheitlichen Komponenten (Identität – Kultur) steckt, kann in dieser Arbeit nicht vertiefend eingegangen werden.

der Dezentrierung des universalen Subjekts. Für ihn verschachteln sich die Konzeptionen dreier historischer Subjektbegriffe heutzutage ineinander. (1) Das Ideal des Cartesianischen Subjekts, das sich im reinen Denken selbst souveränisiert, wie z. B. von Locke beschrieben: „So weit wie das Bewußtsein sich auf vergangenes Handeln und Denken zurück erstreckt, so weit reicht die Identität dieser Person“ (Locke 1976b, 212f., zit.nach: Hall 1994, 189); (2) das soziologische Subjekt, das von historischen Gesellschaftsstrukturen abhängig ist, insofern „... der innere Kern des Subjekts nicht autonom war und sich selbst genügte, sondern im Verhältnis zu ‚bedeutenden Anderen‘ geformt wurde“ (Hall 1994, 182). „[Die] ‚Internalisierung‘ des Außen im Subjekt und die ‚Externalisierung‘ des Inneren durch Handlung in der sozialen Welt ist die ursprüngliche soziologische Interpretation des modernen Subjekts...“ (ebd., 191); (3) das postmoderne Subjekt, das ein zerrissenes in einer zerrissenen Gesellschaft ist. Das hervorstechende Merkmal ist die Diskontinuität. Hall bezieht sich hier auf Laclau: „Spätmoderne Gesellschaften seien durch ‚Differenzen‘ charakterisiert; sie seien durch verschiedene gesellschaftliche Spannungen und Antagonismen durchschnitten, die für Individuen eine Vielzahl von verschiedenen ‚Subjektpositionen‘, Identitäten produzierten.“ (Ebd., 184f.) Die empirischen Subjekte sind Mischformen dieser Idealformen, da sie unter den Bedingungen der Spätmoderne leben: „David Harvey sagt über die Moderne, sie habe nicht nur ‚einen rücksichtslosen Bruch mit allen vorangehenden Bedingungen‘ nach sich gezogen, sondern sei auch ‚durch einen nie endenden Prozeß interner Brüche und Fragmentierungen in sich selbst charakterisiert‘“ (ebd., 184).

Dies ist eine wichtige Erkenntnis: es ist eben nicht so, daß sich in der Postmoderne die empirischen Subjekte an die von den postmodernen Theorien entwickelten Konzeptionen halten. Vielmehr sind die Subjektpositionen unterschiedlich, weil sie in unterschiedlichen Diskursen zirkulieren (so ist in den Diskursen des Wissens das Subjekt noch stark am cartesianischen Konzept orientiert, da es sich an andere »wissende« Subjekte wendet). Das Subjekt nimmt immer mehrere Subjektpositionen auf einmal ein, weil sie sich immer in mehr als einem Diskurs befindet.

Hall unterscheidet fünf Zerstreuungen (*dislocations*), die das spätmoderne Subjekt dezentriert haben. Eine erste Zerstreuung geht von Marx aus: Mit ihm wird klar, daß die empirischen Subjekte nicht AutorInnen der Geschichte sind, sondern „nur auf der Grundlage historischer Bedingungen handeln [können], die von anderen gemacht und in die sie hineingeboren worden [sind]“ (ebd.,193). Mit Althusser argumentiert Hall: „Indem Marx gesell-

schaftliche Verhältnisse wie z. B. Produktionsverhältnisse, die Ausbeutung der Arbeitskraft, die Kapitalkreisläufe statt irgendwelche abstrakten Vorstellungen vom Menschen in das Zentrum seines theoretischen Systems rückte, überwand er zwei grundlegende Behauptungen der modernen Philosophie: „1. Daß ein allgemeines Wesen des Menschen existiert; 2. Daß dieses Wesen das Attribut *jedes einzelnen Individuums* ist, das sein wirkliches Subjekt ist“ (ebd.). Freuds Lehre des Unbewußten ist die nächste Zerstreuung: Daß unsere Identitäten mit einer anderen „Logik“ als der der Vernunft funktionieren, wirkte vernichtend auf das Konzept des wissenden und vernünftigen Subjekts . . . “ (ebd., 194). Nach Lacan ist die Ganzheit des Ich eine immer unvollständig bleibende Lernanstrengung. „Identität ist also etwas, das in andauernd wirksamen unbewußten Prozessen über die Zeit hinweg gebildet wird; sie ist nicht seit der Geburt von Natur aus im Bewußtsein. Es gibt immer etwas ‚Imaginäres‘, Phantasiertes an ihrer Einheit. Sie bleibt immer unvollständig, befindet sich immer im Prozeß, im ‚Gebildet-Werden‘“ (ebd., 195). Diesen dauernden Prozeß nennt Hall *Identifikation*. Die nächste Dezentrierung verbindet Hall mit dem Namen de Saussure, der die Illusion des Subjekts als Autor seiner Sprache zerstörte. „Um Bedeutungen zu produzieren, können wir die Sprache nur benutzen, indem wir uns nach den Regeln dieser Sprache und den Bedeutungen unserer Kultur positionieren.“ *Positionierung* ist ein weiterer Schlüsselbegriff Halls (Hall 1998, 98 f.). Identifikation und Positionierung dienen als politische Praxis der Herstellung von kultureller Identität. Die empirischen Subjekte positionieren sich selbst in den Diskursen, an denen sie teilnehmen oder ›teilgenommen werden‹. Mittels „narrativer Logik“ (Hall 1998, 148) versuchen die Subjekte, sich in der Identifikation zu einem jeweils kohärenten Subjekt zu machen. Der vierte Schritt ist das Werk von Foucault: Er beschrieb, wie die sich mit dem 19. Jahrhundert herausbildende tendenziell totalen Institutionen die Disziplinarmacht organisierten. „Diese beschäftigt sich mit der Regulierung, Überwachung und Kontrolle sowohl der Menschheit oder ganzer Bevölkerungen als auch des Individuums und des Körpers“ (Hall 1994, 197). Die institutionalisierte Anwendung dieser Disziplinarmacht wirkt in der Breite auf das gesamte Kollektiv, individualisiert Subjekte und bringt wieder Macht/Wissen hervor. Die letzte Dezentrierung ist der Feminismus, „sowohl als theoretische Kritik, als auch als soziale Bewegung“ (ebd., 198). Hier werden die verschiedenen vorherigen Dezentrierungen nochmals dramatisiert und neu miteinander in Beziehung gesetzt. Der Feminismus hat die Reichweite und Bedeutung der Beziehung in Szene gesetzt. Als Soziale Bewegung ist er Teil des „Ereignisses 1968“

(vgl. ebd.), als Kritik ›kränkte‹ er das Subjekt in folgendem:

„Er stellte die klassische Trennung zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘, zwischen ‚Privatem‘ und ‚Öffentlichem‘ in Frage ... Damit eröffnete er dem politischen Kampf neue Arenen des gesellschaftlichen Lebens, wie die Familie, die Sexualität, die Hausarbeit, die häusliche Arbeitsteilung und die Kindererziehung. Wie wir als geschlechtliche Subjekte geformt und geschaffen werden, machte er zu einer politischen und sozialen Frage. Er politisierte Subjektivität, Identität und die Prozesse der Identifikation (als Männer/Frauen, Mütter/Väter, Söhne/Töchter). Was als Bewegung zur Veränderung der sozialen *Stellung* der Frau begann, umfaßte schließlich die *Gestaltung* von sexuellen und geschlechtlichen Identitäten überhaupt. Der Feminismus veränderte die Vorstellung von Mann und Frau als Teile derselben ‚Menschheit‘ und ersetzte sie durch die Frage nach der Geschlechterdifferenz.“ (Hall 1994, 199)

Man erkennt hier deutlich die Gerichtetheit, die Perspektivität einer Theorie, die dafür gedacht ist, Subjekten ihre Handlungsfähigkeit in der postmodernen Welt zurückzugeben. Halls Leistung sehe ich in diesem Zusammenhang darin, daß er das, was uns als Dynamik im Selbst begegnet, auf konkrete Ereignisketten zurückbezieht. Diese Dynamik soll im folgenden ›von innen‹ betrachtet werden.

Ich war im vorigen Kapitel bei der Bestimmung stehengeblieben, daß das Selbst eine spannungsreiche Integration verschiedener Me und des I darstellt. Reich spricht in Fortführung von Hegel von drei verschiedenen Ausprägungen des Selbst.

1) Das Außer-sich-sein: „Erstens bin ich Selbstbewußtsein nur dann, wenn ich mein Selbst verliere, denn ich finde mich über die Anerkennung durch einen Anderen als fremdes Wesen.“ (Reich 1998a, 223) Das ist die Fähigkeit, sich im anderen zu sehen. „Auf dieser Basis entwickelt sich ein kompliziertes System gesellschaftlicher Anerkennungszwänge. Die Zunahme von Selbstzwängen in der Moderne im Blick auf Langsicht, Interdependenzketten, Status-, Prestige- und Hierarchisierungsbedürfnisse gibt dem Subjekt Beobachtungsmöglichkeiten, mit denen es sich im Anerkennungskampf situieren kann.“ (Ebd.) Eigentlich ist mein Selbst schon verloren, deshalb muß ich es im Anderen suchen. Verloren ist aber nicht ganz der richtige Ausdruck: Ich habe ja keinen Ort, an dem ich es behalten könnte, da ich immer schon beziehungsmäßig vorausgesetzt bin.

2) In-sich-selbst-sein: Gleichzeitig strebt das Subjekt danach, den Doppelsinn in 1), sein Selbst als anderes und sich selbst im Anderen, aufzuheben,

„indem es einerseits das andere, selbständige Wesen aufhebt, um dadurch seiner als eines Wesens gewiß zu werden, andererseits hebt es zugleich aber auch sich selbst auf, denn es ist eben auch dieser Andere“ (ebd.). Diese versuchte Aufhebung kann in „Herrschaftssymbolik“ real werden oder imaginativ bewältigt werden. Dann scheint der Kampf um Anerkennung gewonnen,

„... denn nur die Grenze des Ichs zählt in einer Welt, die sich nach Namen und Leistungen von atomisierten, partikularisierten Individuen vorstellt und in dieser isolierenden Vorstellung Befriedigung findet. Soziale Differenzierungen tragen solchem Sinn Rechnung, indem sie ihn funktionalisieren und normativ vorschreiben. Konventionen von Verständigungsgemeinschaften regulieren die Möglichkeiten und Grenzbedingungen solchen Kampfes, ohne jedoch auf Dauer eine Gewähr dafür gefunden zu haben, ihn rational begrenzen zu können“ (ebd., 224).

Diese symbolische Vereinnahmung, die mit der Vernichtung des realen Anderen enden kann, wird von Levinas beschrieben. „Die Vernunft, die das Andere reduziert, ist Aneignung und Macht“ (Levinas, zit. nach: Reich 1998a, 250). Es ist eine gewaltvolle Einbeziehung des anderen ins Selbst, die bei Terkessidis mit der Auslöschung einer realen Differenz durch das Ersetzen durch eine spezifische Differenz beschrieben wird. Magiros spricht von einem „zweifachen Mord“: Der erste Mord, das Überführen des realen Anderen in einen symbolischen Anderen, macht ihn, in den Worten von Magiros, vom „Anderen“ zum „ungleichen Gleichen“ (Magiros 1995, 65). „Der Rassist“ macht aus einem, „der *anders* ist als er, jemanden ... der *nicht so wie* er ist“ (ebd., 62). „Man kann sagen, so wie der moderne Mediziner den Tod zum ungleichen Gleichen des Lebens macht, indem er ihn ‚epistemologisch integriert‘, so ‚integriert‘ der Rassist den Anderen ‚epistemologisch‘, will heißen, er löscht dessen Anderssein aus und macht ihn zum gefährlichen Pendant des ‚gesunden Lebens‘, das der Rassist meint, selbst zu repräsentieren. Der Rassist, der sich für normal hält, macht den Anderen zum Anomalen, denn anders als der Andere verspricht der Anomale Erkenntnis.“ (Ebd., 65 f.) Der pathologische Befund, so die dortige These, verspricht eine Quelle des Wissens zu sein und stillt potentiell das Begehren des Rassisten, trotz seiner Endlichkeit souverän zu sein. Um das Begehren wahr werden zu lassen, benötigt der Rassist den zweiten, den realen Mord. „So schließt sich ein paradoxer Kreis: während der Rassist Menschen tötet, hat er das Gefühl, den ‚Menschen‘ zu retten, denn dessen Definition in unserer Kultur ist ja gleichbedeutend mit dem Versuch,

seine Endlichkeiten zu überwinden. Der zweite Mord ist die rassistische Version dieser Überwindung.“ (Ebd., 69). Magiros gewinnt diese Darstellung aus einer Rezeption von „*Die Ordnung der Dinge*“ (Foucault 1994), indem sie Foucaults These von einer dem modernen Wissen unterliegenden *episteme* als Dreieck mit den Seiten „Gleichheit/Einheit/Identität“, ‚Wahrheit‘ und ‚Biologie/Medizin‘“ (ebd., 30) beschreibt, die sowohl der „abendländischen Kultur“ als auch dem Rassismus dieser abendländischen Kultur als Vorlage dient. In die Darstellung schleichen sich allerdings zwei Verkürzungen ein: Zunächst ist die einheitliche Darstellung einer ›Struktur der Vernunft‹ von Foucault später verworfen worden (vgl. Reich 1998a, 128). Die sich hieraus ergebenden Implikationen werden hier nicht thematisiert. Zum zweiten erscheint hier eine direkte Abbildung dieser Struktur im psychischen Apparat der Subjekte, von denen der Rassist ein ›Idealtyp‹ ist. Eine ›rassistische‹ Positionierung wird in Magiros’ Sichtweise verdinglicht. Daher kann sie nicht mehr als eine grobe Illustration sein: Zunächst muß die Produktion dieses Gleichen, von der Magiros schon ausgeht, mit von Subjekten-in-Beziehungen produziert erklärt werden. Dann ist die Gleichsetzung von Rassismus und Vernichtung zu einseitig gefaßt. Der Andere wird ja nicht nur in eine „epistemologische Struktur“ integriert, sondern in einen gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt, wo ihm bestimmte Funktionen zugewiesen werden, von denen *eine* sicherlich das Versprechen ist, die Quelle von Wissen zu sein.

3) Die doppelte Rückkehr der doppelten Aufhebung: „Ich bin ich und du bist du“ (Reich 1998a, 224). Das wäre einerseits die konventionelle Sicht von Identität, die die Begegnung kohärenter und selbstbewußter Subjekte beschreibt. Bei der ›doppelten Rückkehr‹ handelt es sich allerdings um ein Zirkulieren zwischen diesen drei Positionen. Denn auf der anderen Seite erscheint diese dritte Weise des Selbst eben als nie abgeschlossener Prozeß der Positionierung im Sinne Halls. Die Rückkehr der Subjekte auf abgegrenzte Plätze von Selbst und Anderem wird sich in jedem Diskurs und in jeder Beziehung unterscheiden. Wenn diese Position mehr als etwas Hypothetisches wäre, dann wäre damit wirklich ein Subjekt beschrieben, „das seine symbolische Identität findet, mit seiner Welt umgehen lernt, seine Selbst- und Fremdwänge kontrolliert, Herrschaft so reguliert, daß Freiheit des Subjekts möglich bleibt“ (Reich 1998a, 264). Doch gibt es hierfür keine Garantien: Diese Position drückt lediglich aus, daß sich Subjekte „als gegenseitig sich anerkennend anerkennen müssen, daß sie in ihrem Bewußtsein ein Spiel der Kräfte erleben, eine Gedankenbewegung mit Spannungen zwischen den Extremen eines reinen In-sich-Seins oder Außer-sich-Seins, wo jeder dem Ande-

ren zur Vermittlungsposition mit sich selbst wird“ (ebd., 225).

Diese Dramatik illustriert Lacan, indem er sich auf eine Beobachtung J. Baldwins bezieht, nach der Kinder – im Unterschied zu Säugetieren – im Alter zwischen 6-18 Monaten, wenn sie sich im Spiegel sehen, eine *jubilatorische Reaktion* zeigen. In den Worten von Widmer:

„Die jubilatorische Reaktion drückt aus, daß das Kind sich selber im Medium des andern, des Spiegels erfährt. Sein Ich ist außen lokalisiert; diese Aussage gilt aber nur für den Betrachter, der zwischen dem wahrnehmenden Subjekt und seinem Bild unterscheidet. Das Kind weiß anfänglich nichts von diesem Unterschied; es ist fasziniert von der Gestalt, die es im Spiegel sieht. Es begrüßt sie in einer Art Selbstvergessenheit. Erst allmählich kristallisiert sich das Bild als Abbild des Betrachters heraus. Dann erfährt das Subjekt, daß es auch dann einen Körper hat, wenn er nicht gespiegelt wird, und es weiß, wie er aussieht, denn es kann sich seine Gestalt *vorstellen* [Herv. R. H.]. Um die Identität von Abbild und sich selbst zu prüfen, macht es Bewegungen und Grimassen und stellt dabei fest, daß das Spiegelbild alles nachahmt. Dieses duale Bild bedarf einer Vergewisserung: Das Kind wendet sich an einen Dritten, dessen *Bestätigung* es durch seinen fragenden Blick zu erreichen sucht. In dieser Triade zwischen Kind, Spiegelbild und dem Dritten entwirft es sich also gleichsam auf diesen hin. Es ist, als ob es fragte: Bin ich das? Und dessen bestätigende Geste, z. B. diejenige der Mutter, gibt ihm das Gefühl der Sicherheit.“ (Widmer 1990, 29f.)

In dieser Kennzeichnung scheint die gesamte Komplexität von Spiegelungsvorgängen auf. Diese Abhängigkeit zeigt sich in der Bedeutung des Dritten,⁴⁰ auf den die Subjekte angewiesen sind: Um die konkreten Abwesenheiten dieses Dritten zu überbrücken, benötigen die Subjekte das Symbolische – das von den „konkreten Interaktionen“ (ebd., 31) lebt – das ihnen erlaubt, die Abwesenheit als vorübergehend zu begreifen. „Dabei hinterlassen die Anwesenheiten und Interaktionen Erinnerungsspuren, die als innere Stimmen, Empfindungen und Bilder die äußerer Leere überbrücken helfen“ (ebd.). Dieses Dritte wird anfangs noch nicht als etwas vom Subjekt Abgetrenntes begriffen; erst die fortgesetzten Interaktionen bilden ein Bewußtsein von diesem

⁴⁰ Bei Widmer ist „der Dritte“ männlich. Da Reich nicht geschlechtsbezeichnend schreibt, ist mir sein Gebrauch des Dritten nicht ganz klar. Am deutlichsten wird das Konzept des Dritten meines Erachtens, wenn es sächlich gebraucht wird, weil dies am ehesten zu den Konnotationen eines ›verallgemeinerten Anderen‹ paßt. Im weiteren Verlauf werde ich von dem Blick des (sächlichen) Dritten sprechen.

Nicht-Ich. Mit Hilfe des Spiegels erfährt sich das Kind als von außen wahrnehmbar, als vom Dritten gesehen. Die Frage drängt sich ihm auf: „Wie bin ich für die anderen?“ (ebd., 32); es begehrt den Blick dieses Dritten. Aber dieses Begehren ist nicht einseitig, es ist eingewoben in das Begehren der Bezugsperson nach dem idealen Kind. Dieses Begehren verhilft diesem, sich im Spiegel als eine Vollkommenheit zu sehen, und nicht als ein sehr hilfsbedürftiges Wesen, wie unbeteiligte FremdbeobachterInnen diagnostizieren würden.

Reich weist darauf hin, daß es in diesem Spiegelungsprozeß zu einer Selbstbewußtwerdung „über den Blick des anderen“ (Reich 1996, 85) kommt. Wenn wir das in die Zirkularität von Beziehungen hineindenken, bedeutet das, daß in jeglicher Beziehung immer auch dieses Begehren von Anerkennung wirksam ist. Identität ist nicht ohne diese „Triangulation“ zu denken, denn in dem „dialogischen Spiel zwischen einem Subjekt und einem Anderen ist immer schon ein weiterer Anderer eingeschlossen“ (ebd.). Gleichzeitig treffen das Subjekt und ein anderes Subjekt nicht als Wohlunterschiedenes aufeinander: „Ein Subjekt ist dabei nie mit sich selbst identisch, sondern immer schon über andere gespiegelt“ (Reich 1998a, 431). Das Subjekt ist nicht nur nie alleine, es ist auch nie bei sich. Auf diese Weise bekommt das ›Sprechen und Gesprochenwerden‹ der Subjekte in Diskursen seinen eigentlichen Gehalt: das Subjekt ist nie ohne andere, es steht immer in Diskursen, und die Diskurse gehen durch die Subjekte hindurch. Dieses Hindurchgehen läßt sich aber mit dem Register des Symbolischen allein nicht verstehen: „Die Subjekte sagen in ihrer symbolischen Kommunikation nie vollständig das, was sie ‚sprechen‘“ (ebd., 433). So sehr die Subjekte auf die Vermitteltheit ihrer Begehren angewiesen sind, sowenig fallen diese jeweiligen Begehren in eins zusammen oder ergänzen sich perfekt: Reich spricht von der Spannung zwischen An- und Abwesenheit, die dazu führt, daß Beziehungen immer spannungsreich sind, gleichzeitig errichten die Subjekte Ideale von der Einheit der Begehren: Wenn sie das gleiche wollen, sind sie ja gleich. Doch obwohl das Imaginäre eine notwendige Bedingung von Gesellschaftlichkeit ist, ist es doch keine hinreichende. „Bevor das Subjekt in seinem Begehren nicht lernt, sich durch Symbole zu differenzieren, und anzuerkennen, verbleibt es auf einer imaginären, entfremdeten Ebene, ohne Ausweg projiziert und im anderen situiert“ (ebd., 435). Das Verhältnis zwischen Symbolischem und Imaginärem, so können wir jetzt folgern, bleibt immer spannungsreich: das Imaginäre hilft uns, uns zu entäußern und zu anderen zu kommen, die notwendigen Begrenzungen dieser Entäußerungen und Kolonialisierungen werden durch die

Bildung des Symbolischen möglich. Das Begehren will, daß alles eins wird, das Symbolische teilt dieses Eine in Einheiten.

Wo erscheint in dieser Dynamik das Reale? Zunächst erscheint es in der Beziehung des Subjekts zum Dritten: „Die Allwissenheit als auch die Allmacht des Dritten [wird] erschüttert, durch Abwesenheit ergänzt, durch Enttäuschung zerrissen“ (ebd., 437). Die „Löcher“, die jetzt entstehen, künden von der Heraufkunft des Realen. Das Reale zeichnet sich durch Immunität gegenüber der imaginären und symbolischen ›Heilssuche‹ aus und zeigt ihre Begrenztheit. Und doch ist es das Reale, das als Garant der Abwesenheit des Begehrten und der Vorläufigkeit der symbolischen Konstrukte, das die Zeitlichkeit der Beziehungen erst möglich macht.

„Was bleibt dem Individuum als Realität? Das Subjekt, das von seinem Begehren ausgeht, findet die Anerkennung dieses Begehrens in unterschiedlichen Vermittlungen, die aus den Perspektiven der drei Register als imaginäre Bildungen, als Möglichkeiten und Unmöglichkeiten symbolischer Ordnungssuche, dabei als Bewegung zwischen diesen erscheinen, schließlich aber auch als Lücke, als Leerstelle, als Unbegriffenes oder Unbegreifliches in all diesen auftreten.“ (Ebd., 438)

Für die Bestimmung dessen, was Identität ist, bleibt auch nach der In-sicht nur diese Konsequenz: „Es ist nicht nur der große andere, der schon gesprochen hat, nicht nur ein Alter-Ego, das uns die Symbolvorräte zuteilt und deren richtigen Gebrauch kontrolliert, sondern zugleich auch jene Spiegelung des imaginären anderen in uns, die als Begehren die Vorstellung in Gang setzt, mit denen wir variantenreich unser Ego behaupten, ohne es je abgeschlossen *sein* zu können.“ (Ebd.)

Subjekte sind immer in Beziehungen, die sich mit obiger Dynamik beschreiben lassen, sie sind immer in Diskursen, wo sie sprechen und gesprochen werden. Dabei sagen sie immer mehr und weniger, als sie sprechen, sie beziehen sich in Diskursen auf andere und ein Drittes, von dessen Symbolisierungen sie abhängig sind, und das sich andererseits, als abstrakte/r Andere/r, immer wieder als imaginär herausstellt: Es geht den Subjekten wie dem Monster in der Sesamstraße, das ›dort‹ sein will, aber immer ›hier‹ ist.

Was hier gedacht werden muß, sind Subjekte, die eine imaginäre Konstruktion von anderen Subjekten sind. Gleichzeitig sind sie nur erkennbar, wenn sie sich symbolisch vermitteln. Die Subjekte sind nicht unabhängig von ihrem Gesehenwerden, weil sich daraus ein Sich-selbst-Sehen ergibt. Sie sind gleichzeitig radikal von realen Ereignissen bestimmt, von dem, was von

gesellschaftlicher Realität den Subjekten als Reales entgegenschlägt, wie mit Hall gezeigt wurde. Die Einheit des Subjekts ist imaginäres Projekt und symbolische Arbeit an diesem Projekt, die innerhalb von Diskursen stattfindet. Damit, daß sich Subjekte in Diskursen positionieren, müssen sie ihre ›Zerstreutheit‹ bereits anerkennen. Diese eingenommenen Positionen sind es, mit denen das Subjekt seine eigene Geschichte (re-)konstruiert. Die Kontinuität darin ist reines Begehren. Doch diese Geschichte selbst ist nicht beliebig, sondern ein von historischen Bedingungen abhängiger Prozeß.

Hier haben wir jetzt zwei Erklärungen auf verschiedenen Ebenen, die das Konstrukt ›Subjekt‹ (mit dem dazugehörigen Konstrukt ›Subjekt als Besitzer von Identität‹) dekonstruiert und neu in einen gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt haben: Hall beschreibt die diskursgeschichtlichen Bedingungen, unter denen ein Subjekt entsteht, bzw. unter der diese Heterogenität entsteht, die allzuhäufig mittels des Symbolischen identifiziert und ver-ein-facht wird. Reich beschreibt ein Selbst, dessen Konstitution von Beziehungen mit Anderen unmittelbar abhängt, und dessen Existenz über ein symbolisches Situieren hinausgeht, weil die jeweiligen Subjekte über das im Imaginären liegende Begehren verwoben sind. Diese Verwobenheit ist ein von Macht durchzogener Prozeß.

3.3 Beziehungen und Macht

In den letzten Kapiteln wurde die Grundlage für eine Betrachtung von Vorgängen gelegt, die für die Entstehung und Perpetuierung von Rassismen wichtig sind. Die Bestimmung von Rassismus, besser, die Wahl eines geeigneten BeobachterInnenstandpunktes für das Phänomen Rassismus machte es notwendig, die Dynamik von Subjekten-in-Beziehungen genauer zu fassen. Nun werde ich diese Dynamik auf ein Beispiel beziehen, das bei [Bukow und Llaryora \(1993\)](#) zur Diskussion einer soziologischen Theorie des Alltags fungiert, um deutlich zu machen, wie die Betrachtung der Beziehungsebene die soziologische Deutung erweitern kann. Das Beispiel bezieht sich auf die Alltagsebene einer gelebten Ausschließungspraxis.

„Die Kinder einer deutschen Familie, die sich vier Jahre in der niederländischen Provinz Südlimburg nahe Aachen aufhielten, wurden von niederländischen Alterskameraden, als sie das erste Mal mit ihnen spielen wollten, mit Steinen beworfen. Nachdem die gleiche Familie in eine süddeutsche Kleinstadt zog, wurden die Kinder als Holländer identifiziert und als Ausländer beschimpft, um sie auf diese Weise

vom Spiel auszuschalten. Erst nachdem diese Kinder quasi nachweisen konnten, daß sie in den Niederlanden nur vorübergehend gewohnt hatten und im Prinzip Deutsche seien, klärte sich die Sachlage schlagartig auf.“ (Bukow und Llaryora 1993, 78 f.)

Wie erklären die Autoren den Streit um die Teilnahme am Spiel anhand der ›ethnischen‹ Zugehörigkeit der Kinder?

Zunächst fragen sie, wie in dieser Situation die „Bereitschaft zur Minorisierung“ (ebd., 79) erklärt werden kann. Diese Bereitschaft sei nicht aus der Situation selbst zu erkennen, sondern habe externe Gründe. „Wenn eine soziale Situation ohne Rücksicht auf interne Aspekte geregelt wird, verweist das auf einen äußeren Grund, verweist das auf Herrschaft“ (ebd., 81). Weshalb spielt Herrschaft in diese Situation hinein? Das muß, so die Autoren, in den Erwartungen an die Situation und an die beteiligten Personen liegen, in dem, was Goffman „virtuelle Erwartung“ (vgl. ebd.) nennt. In Weiterführung des Symbolischen Interaktionismus gebe es eine a) normative Oberfläche des Handelns, und b) interpretative Schemata. Situatives Handeln setzt die Kenntnis einer Vielzahl von Regeln voraus, die Bukow und Llaryora, Cohen und Taylor folgend, Skripten nennen. Mit Skript ist „ein soziales Drehbuch, das bestimmte typische Situationen global und detailliert regelt [gemeint]. Dieses Drehbuch enthält das normative Gefüge der Situation und ermöglicht es dem einzelnen, in einem konkreten Augenblick ohne besondere Absprache mit anderen erfolgreich handeln zu können“ (ebd., 82). Die TeilnehmerInnen einer Situation müssen nicht nur die Skripte selbst kennen, sondern auch wissen, inwiefern diese Skripte der konkreten Situation angemessen sind, wieweit sie verändert und angepaßt werden müssen usw. Bukow und Llaryora nennen das in Anlehnung an Cicourel „Interpretative Schemata“ (ebd., 83).

Bukow und Llaryora versuchen, mit diesem Instrumentarium⁴¹ die Ordnung und Regelung der Beziehungen der Gruppe zu den Neuankömmlingen zu erklären: Das Problem liege auf der Ebene der „Symbolischen Ordnung der Szenerie des situativen sozialen Handelns“. Die Symbolische Ordnung formuliert Relationen: „Zwischen den verschiedenen innerhalb des Scripts vorgesehenen Personen müssen die Beziehungen geregelt werden, – und zwar untereinander und im Blick auf das Thema“ (ebd., 85). Diese Beziehungsschablonen auf der Symbolischen Ebene nennen die Autoren Relationen. Die Relationen sind von der Symbolischen Ordnung gegeben und werden von den

⁴¹ Dieses Instrumentarium versucht die Beziehungen durch symbolische Prozesse zu fassen.

Skripten formuliert. Diese – notwendig abstrakten – Relationen oder Relationsvorgaben „bedürfen der Kontextregulierung, der interpretativen Handhabung“ (ebd.). Die Handhabung ist „das interpretative Schema der Reziprozität der Perspektiven“ (ebd.). Die Reziprozität umfaßt die wechselseitige Erkennbarkeit im jeweils anderen, das „Ich könnte du, du könntest ich sein“ (ebd., 86).⁴² Diese Reziprozität vermag die Handlungen zu stabilisieren, denn „die Chance, das gewünschte standardisierte Ergebnis durch die Anwendung eines standardisierten Rezepts zu erlangen, ist eine objektive Chance; sie gilt für jeden, der sich wie jener vom Rezept verlangt anonyme Typ verhält“ (Schütz 1972, Bd. II, 65, zit. nach: Bukow und Llaryora 1993, 86). Die Reziprozität gebe gleichzeitig das Schema vor, nach dem Relationen formuliert werden: in binären Gegensatzpaaren, ein Schema, das sich z. B. nach Bourdieu⁴³ in vielen Gesellschaften finde. Diese Schematisierung legt sich über die Codierung von Phänomenen wie z. B.: „jung – alt, Mann – Frau, lieb – böse“ (Bukow und Llaryora 1993, 87). Alles, was in Sinnzusammenhänge eingeht, durchläuft vorher diese binäre Codierung. Die Argumentation steht und fällt hiermit: „Binäre Schemata scheinen zur sozialen Grundausstattung des Alltagslebens jenseits konkreter situativer Scripts zu gehören“ (ebd., 88). Zunächst sind diese binären Gegensatzpaare (bei Bourdieu „Matrix aller Gemeinplätze“ (op. cit., 731) genannt) beliebig füllbar. In unserem Zusammenhang interessant ist das Phänomen, daß aus der einfachen Gegenüberstellung von »weiß – schwarz« eine bewertete Gegenüberstellung von »weiß ist besser als schmutzig« werden kann. Woher kommt diese Zusatzinformation? Es muß sich, so die Autoren, um eine kulturelle Bewertung handeln.⁴⁴ Für Bukow und Llaryora ist diese Änderung der die Relationen⁴⁵ regelnden Logik der Punkt, an dem Herrschaft im Alltag installiert wird. Die Situation erscheint unter der Hand in einem neuen Licht; Herrschaft ist bereits *ein Teil des Skripts*, bevor sie dann (in der Praxis der folgenden Aus-

⁴² Allerdings reflektiert eine solche Sichtweise nicht die Dynamik der Identität, wie sie in Kapitel 3.1.4 hergeleitet wurde.

⁴³ Die bei Bukow und Llaryora angegebene Textstelle (Bourdieu 1997, 730 ff.) enthält die problematische Feststellung, daß es sich hier um „Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata“ handele, die „jenseits von Bewußtsein und diskursivem Denken arbeiten“ (ebd., 730).

⁴⁴ „Sahlins spricht von einer kulturellen Bewertung, bei der das zunächst offene System des Codes auf Ereignisse reagiert, sie ‚orchestriert‘ als auch assimiliert, um eine erweiterte Version seiner selbst hervorzubringen“ (Bukow und Llaryora 1993, 88). Hier wird einem abstrakten Code ein Wille unterstellt, ein Wille, der Dinge tut, *um zu* einem Ergebnis zu kommen.

⁴⁵ Also das, wonach sich die konkreten Beziehungen ordnen.

grenzung) erkennbar wird. So läßt sich schließlich die Relation ›Deutsche/r – AusländerIn‹ verstehen. Bereits in der jeweiligen begrifflichen Verhärtung, also der Identifikation von jemandem als ›Deutsche/r‹ oder ›AusländerIn‹ sind die Relationen nebst Zusatzinformation eingelassen. „Freilich begeht der Benutzer dieser Logik den Irrtum, zu übersehen, ... daß also, was hier logisch erscheint, einem Interesse stattgibt“ (Bukow und Llaryora 1993, 89).

Diese ganze Untersuchung einer ›diskursiven Tiefenstruktur‹ bleibt stringent auf der Ebene des Symbolischen, obwohl die Autoren selbst zugestehen, daß man Phänomene wie „imaginäre Beschreibungen“ und „Spiegelreflexionen“ (ebd., 92) in die Untersuchung solcher ›Bewertungsphänomene‹ mit einbeziehen könnte. Dies werde ich weiter unten nachreichen.

Die Autoren verwenden einen anderen Macht bzw. Herrschaftsbegriff als den von mir in Kapitel 2 hergeleiteten. Der ihre differenziert nicht zwischen einem beziehungsmaßigen und einem institutionellen Aspekt.⁴⁶ So entgeht ihnen, daß sich die symbolisch vorformulierten Herrschaftsverhältnisse mit den auf der Beziehungsebene durch Blickweisen entstehenden und Beziehungen definierenden Machtverhältnissen vermitteln. Die Dynamik der Aus- und Eingrenzung ist zudem mit der Beschreibung von Alltagssituationen nicht hinreichend erfaßt: dazu werden Betrachtungen der „politisch-kulturellen“ (ebd., 93) Ebene benötigt, die die Autoren mit ihrer Beschreibung von „Ethnisierung“⁴⁷ liefern.

Ausgangspunkt für meine Interpretation des Beispiels der ›scheinholländischen‹ Kinder ist eine Verschiebung des Fokus', den die Autoren unter der Hand vornehmen: Ihr Beispiel handelt von ›Holländern‹ und ›Deutschen‹, ihre Erklärung der binären Grundlage sozialer Ausgrenzung bezieht sich auf *Minorisierung*, oder die „Angst einer weißen Rasse“ vor „afrikanisch-orientalische[n] Horden“ (ebd., 91). Nun ist die Minorisierung von ›Holländern‹ in Deutschland in keiner Weise ein „klares Herrschaftsinteresse“ (ebd.) in der bundesdeutschen Wirklichkeit. Nach Bukows und Llaryoras Herleitung erwartete man in ihrem Beispiel vielleicht AfrikanerInnen oder TürkInnen, jedoch nicht unbedingt Kinder vermeintlich niederländischer Herkunft. Das

⁴⁶ Bukow und Llaryora übernehmen Webers Herrschaftsdefinition, der Herrschaft als „Chance ... , für spezifische Befehle bei einer angebbaren Gruppe von Menschen Gehorsam zu finden“ (Weber 1976, 122, zit. nach: Bukow und Llaryora 1993, 88f.) faßt.

⁴⁷ Dieser von Bukow und Llaryora vorgeschlagene Paradigmenwechsel – die Beobachtung von ›wirklicher‹ Ethnizität durch die Beobachtung von Prozessen der sozialen Konstruktion von Ethnizität zu *ersetzen* – hat interessante Diskussionen um die Adäquatheit von Konzepten wie „Kultureller Identität“ angestoßen.

ist keine überkritische Bewertung, denn die Kategorien, in denen ›Ausländer‹ behandelt werden, lassen sich nicht verzerrungsfrei auf holländische Kinder übertragen; trotzdem kann das Beispiel m. E. die Dynamik der aktuell im Alltag vollzogenen Ausgrenzung verdeutlichen, *wenn* obiges Beispiel mit den Instrumenten der Beobachtung von Beziehungswirklichkeit untersucht wird.

Die Herstellung von Relationen, so schrieben die Autoren, ist „eine der Hauptaufgaben des Scripts“ (ebd., 85). Wie dargelegt, formulieren diese Relationen die tatsächlichen Beziehungen vor. Wie diese Relationen ›interpretiert‹ werden, läßt sich auf der symbolischen Ebene nicht hinreichend erklären. Sicher gibt es diese symbolisch vorformulierten Relationen oder Ordnungen. Diese werden aber nicht einfach angewandt, weil es sie gibt, sondern stellen einen Vorrat zur Verfügung, aus dem sich die Subjekte in ihren jeweiligen Beziehungen aufgrund ihres aktuellen Begehrens, also ihrer Wünsche, Ängste und – routinierter – ihrer Intentionen bedienen können. Doch auch diese Wahl ist nicht frei, sondern durch die wechselseitige Eingebundenheit in eine kommunikative Situation eingeschränkt: Es ist zu erwarten, daß sich die Handlungen dieser Gruppe durch eine gewisse Konventionalität auszeichnen. Die Autoren beschreiben diese Konventionalität als etwas, das von außen in die Situation hineinspielt. Doch hat die Konventionalität einen Gegenpart in den aktuellen Gruppenprozessen, mit denen die Gruppe ihre Existenz aufrechterhält; diese Dynamik findet in der Gruppe auch ohne *spezifische* Diskurse von außen statt.

Da die scheinholländischen Kinder real deutsche sind, konnten Bukow und Llaryora begründen, daß erst bestimmtes Handeln in einer Situation Menschen zu Fremden macht. Offenbar sind für die vorgebliche Fremdheit der Neuankömmlinge bestimmte Vorstellungen⁴⁸ wichtig. Es handelt sich um die Vorstellung einer Fremdheit, die ein bloßes Nicht-Kennen überschreitet. Es ist diese Vorstellung einer Fremdheit, die zunächst der Situation ›extern‹ erscheint. Woher kommt diese besondere Qualität? Es scheint hier zwei verschiedene Typen von a/Anderen zu geben:

- 1) Die Kinder in der Situation ohne Neuankömmlinge, in der erstere sich untereinander über die anderen als jeweils Gleiche definieren können. In ihren gegenseitigen Spiegelungen scheinen sie einen gemeinsamen Blick des Dritten entwickeln zu können, der, aus ›seiner‹ Perspektive, für die Kinder die Gruppe ›zusammenschaut‹: in der Spiegelung

⁴⁸ was zum Teil sicherlich durch den Goffmanschen Begriff der ›virtuellen Erwartung‹ beschrieben wird.

auf die anderen, in dem Erkennen, daß die anderen sich wiederum in einem selbst spiegeln, und in der gemeinsamen Erfahrung eines Dritten, nämlich der gemeinsamen Teilnahme an einem (im Beispiel nicht näher genannten) Spiel, dessen Regeln⁴⁹ als verbindlich anerkannt wurden. Es gibt also eine bestehende Gruppe, die sich – als Ansammlung von Verschiedenen – als Gleiches imaginiert, ohne daß damit eine Totalität ausgedrückt wäre: Weder ist damit gesagt, daß die verschiedenen Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit gleichberechtigt anerkannt wären, noch daß dieser Zustand sich in einer überzeitlichen Stabilität befände.

- 2) Die Neuankömmlinge als a/Andere, die zunächst noch außerhalb der ›Geschichte der Spiegelungen‹ der Gruppe stehen; für FremdbeobachterInnen befinden sie sich allerdings schon mitten in der Situation.

Die Gruppe besteht als Gruppe dadurch, daß ihre Mitglieder, beziehungs­mäßig gebunden, sich gegenseitig als Mitglieder dieser Gruppe bestätigen. Diese Bestätigung, oder Anerkennung, das haben die letzten beiden Kapitel gezeigt, ist für Subjekte-in-Beziehungen notwendig, um sich selbst, die anderen und ihre Beziehung zueinander als ›wahr‹ zu erkennen. Die Bestätigung muß dabei sowohl von den Anderen als auch vom gemeinsamen Dritten dieser Gruppe, verkörpert durch das Spiel und/oder eine/n WortführerIn usw. projektiv aufgenommen werden. Welche Gefährdungen der Gruppe durch die Neuankömmlinge sind jetzt denkbar?

- a) Sie gefährden den ›Blick des Dritten‹. Dieser hält die Gruppe zusammen. Er kann nicht nur durch die Regeln des Spiels, sondern z. B. auch durch eine/n GruppenwortführerIn repräsentiert sein.
- b) Sie gefährden das Geflecht der Beziehungsdefinitionen der bisherigen TeilnehmerInnen, und bedrohen damit die jeweiligen Selbstbilder, indem die im/in der jeweils Anderen vorhandenen imaginären Repräsentanzen (*a'*) ins Gleiten geraten können und so z. B. abgewehrte Entwertungen eines/r Anderen erneut virulent werden könnten.
- c) Es ist unklar und fraglich, ob die Neuen als taugliche Projektionsfläche dienen können. Es könnte mit den Neuen etwas Reales in das eingespielte Geflecht der Gruppe einbrechen, das dieses Geflecht zerstört.

⁴⁹ Besser: der Tatsache, daß das Spiel durch bestimmte Absprachen geregelt wird.

Denn, wie oben gezeigt, ist dieses Geflecht keineswegs stabil. Das Spiel der Anerkennung, der Spiegelungen und Projektionen geht ständig weiter und verändert die Gruppe und stellt so ständig die Position jedes einzelnen Subjekts in Frage.

- d) Es besteht keine Notwendigkeit einer Integration von Neuen in diese Gruppe, (zumindest sprechen die Autoren nicht von einer solchen) wie es der Fall wäre, wenn bestimmte Rollen im Spiel unbesetzt wären. Mittels solcher Rollen wäre die Gruppe in der Lage, die imaginäre Bedrohung der Neuen symbolisch zu begrenzen, da ihr Verhalten (und das, was an dem Verhalten ›real‹ werden könnte) an der Rolle zu messen wäre.
- e) Die Tatsache, daß es jetzt die Möglichkeit gibt, sich auf fremde a/Andere zu beziehen, gibt der Gruppe die Möglichkeit, die bestehenden Unsicherheiten und Vorläufigkeiten des Beziehungsgeflechts unter Verweis auf etwas viel bedrohlicheres anderes zu verdrängen. Das vorher Flüchtige, die immer wieder hervorscheinende Vorläufigkeit läßt sich jetzt verfestigen, da der Gruppe eine sinnlich wahrnehmbare Grenze zur Verfügung steht, die das Gleiche vom Anderen trennt. Dieser Vorgang wird von vielen Rassismustheorien betont, wird allerdings allzuoft zur alleinigen Erklärung.

Das, was bei Bukow und Llaryora also schematisch erklärt wurde – die Beziehung der Gruppe zu den Neuen – entpuppt sich als unscharfes Spiel der Psychologik von Beziehungen.

Gehen wir zur Verdeutlichung noch einmal tiefer in die Situation hinein und unterscheiden nach Fremd- und SelbstbeobachterInnen sowohl in der Gruppe als auch unter den Neuankömmlingen, und versuchen wir, in diesem Sprachspiel die sich im Prozeß der Beobachtung verändernden Beobachtungskategorien des Symbolischen, Imaginären und Realen umfassender zu betrachten.

Ein Selbstbeobachter in der Gruppe, nennen wir ihn Lars, könnte sich in folgender Situation befinden: Lars spielt für sein Leben gern Fußball, am liebsten im Angriff. Die meisten anderen halten ihn jedoch nicht für so einen guten Fußballer wie er sich selbst. Lars wiederum ärgert sich darüber, wie selten ihm in dieser Gruppe schöne Tore gelingen. In anderen Gruppen funktioniert das oft besser. Jedenfalls führt die Wahrnehmung der anderen dazu, daß er nur in der Verteidigung spielen darf. Olaf, der älteste in der Gruppe,

hat sogar versucht, ihn ganz aus dem Spiel zu werfen, indem er ihm die Rolle eines ›Ersatzspielers‹ andrehen wollte. Da dies in der Gruppe aber nicht üblich ist, gelang es Lars, die Gruppenmeinung soweit zu beeinflussen, daß es bei ihnen auch bis auf weiteres keine Reservespieler geben wird. FremdbeobachterInnen sehen hier vielleicht Lars als jemand, der seine eigenen Fähigkeiten nicht richtig einschätzen kann. Sie sehen auch, daß Lars von den anderen gar nicht die Chance dazu bekommt, weil er ständig gegen eine Entwertung ankämpfen muß. Lars sieht sich hingegen falsch eingeschätzt; hier erscheint eine Differenz zwischen seinem Bild von sich und dem Bild, das die anderen von ihm haben. Das liegt von Lars aus gesehen auf der imaginären Ebene, für BeobachterInnen ist dies noch im Bereich des Symbolischen sagbar. Mit dieser Festlegung (Differenz der Bilder) haben die FremdbeobachterInnen aber auch schon einen Prozeß versteinert: Die imaginären Spiegelungen gehen indes aktuell weiter. Lars schlagen die Vorstellungen, die die anderen von ihm haben, als Reales entgegen: als etwas, das jenseits seiner Vorstellungen liegt und was er mit den anderen nicht symbolisch verhandeln kann. Für Olaf hingegen mag Lars dazu dienen, sich seiner eigenen Spielstärke zu versichern, er benötigt ihn als negativen Gegenpart für sein positives Selbstbild. In Kommunikation mit den anderen der Gruppe dient ihm Lars als Verweis, er kann symbolisch auf Lars' schlechte Leistungen Bezug nehmen. Diese Verdinglichung erfährt Lars wiederum real als Abwertung, imaginär vielleicht als beginnende Verzweiflung. Er versucht, sein Selbstbild zu sichern, indem er sich bei anderen in der Gruppe seiner Rolle im Spiel vergewissert, die anderen mögen ihm soweit diesen Gefallen tun.

Ganz deutlich entsteht hier Macht aus verschiedenem Begehren und zirkuliert im Spiel aus Symbolischem, Imaginärem und Realem.⁵⁰

Olaf kann Lars als Sprungbrett benutzen, um die Machtbeziehung zu den anderen auszubauen; Lars versucht, aus dem Zusammenspiel der zur Verfügung stehenden symbolischen Rollen der Gruppenmitglieder und der imaginär vielleicht gespürten Angewiesenheit Olafs auf seine Position in der Gruppe für sich das Beste herauszuholen. In dieses komplexe Geflecht drohen jetzt die Neuankömmlinge einzubrechen. Die möglichen Folgen für die

⁵⁰ Man mag mir an dieser Stelle vorwerfen, daß es sich hier um *Spekulationen* über eine bestimmte Gruppenwirklichkeit handelt, aus der heraus ich dann allgemeinere Prinzipien gewinnen möchte. Dieser Vorwurf würde aber den Charakter der Darlegungen verfehlen: Es geht nicht darum, daß genau *diese* Prozesse ablaufen, sondern darum, daß in Beziehungen immer Dynamiken eine Rolle spielen, unter der sich Subjekte aufeinander beziehen, wenn sie handeln und/oder kommunizieren, und daß diese Dynamiken das Handeln und Kommunizieren entscheidend beeinflussen.

Gruppe habe ich oben thematisiert.

Die Ablehnung der Gruppe schlägt den Neuen als Reales entgegen. Sie sehen sich einer unterstellten Ungleichheit gegenüber, die sich zunächst darin niederschlägt, daß ihre Spiegelungsangebote nicht angenommen werden: vielmehr wird ihr Wunsch, am Spiel beteiligt zu werden, als Angriff gedeutet, den sie nicht intendiert haben. Sie sehen sich mit einer unterstellten Fremdheit konfrontiert, die ihnen einerseits fremd ist, weil sie keine Schwierigkeiten damit haben, sich in das Spiel integriert zu sehen (sonst hätten sie nicht gefragt), die ihnen andererseits vertraut ist, weil sie etwas ähnliches schon einmal erlebt haben. Damals allerdings ist es ihnen nicht gelungen, dieses Reale, was ihnen dort entgegenschlug, mit den damals anderen in eine symbolische Realität umzuformen, die in ein gemeinsames Spiel hätte münden können. Wir können davon ausgehen, daß diese Erfahrung eine imaginäre Angst hervorgerufen hat, die sich jetzt in dieser Situation aktualisiert. Damals hat sich ihre ›Ethnizität‹ als real erwiesen, weil sie erfahren mußten, daß sie wirklich unter Hinweis auf ihre Herkunft ausgegrenzt wurden. Diese erfahrene Realität erlaubt ihnen jetzt, sie symbolisch umzudrehen: ja, unsere Ethnizität ist wahr, aber die Wahrheit unserer Ethnizität ist, daß wir Deutsche sind. Ohne diese Angst hätten sie vielleicht versucht, die Gruppe auf andere Art zu überzeugen, sie teilnehmen zu lassen: sie hätten auf Fertigkeiten verweisen können, hätten beispielsweise hervorheben können, daß es mehr Spaß machen würde, mit mehr Leuten zu spielen und auf diese Weise versuchen können, die Imaginationen der Subjekte in der Gruppe anzufachen. Sie hatten aber offenbar bemerkt, daß die anderen sie gar nicht als Spiegelungsfläche annehmen wollten, auf der solche Imaginationen Platz gehabt hätten.

An dieser Stelle drängt sich noch einmal die Frage auf, woher für die Gruppe die Erkennbarkeit der Neuankömmlinge als potentiell ›Ausgrenzbare‹ kommt, und wo die Bereitschaft herrührt, die Neuen zunächst auszugrenzen und dann, nachdem die Ethnizität geklärt war, doch zu integrieren, zu seinesgleichen zu machen.

Das, was nach Bukow und Llaryora der Situation unterliegt, ist die Unterscheidung zwischen Deutschen und AusländerInnen, die aktuell nur bewertet ›gelebt‹ werden kann. Die verschiedenen ›kulturellen‹ Möglichkeiten zu dieser Bewertung, so weit ist den Autoren zuzustimmen, lassen sich nicht durch die Interpretation dieser konkreten Situation gewinnen. Die aktuelle Interpretation des Verhältnisses ›Deutsche/r – AusländerIn‹ durch die Gruppe zeichnet sich für FremdbeobachterInnen durch eine Übertreibung des darin

enthaltenen Prinzips aus. Wir haben es mit einer Art ›imaginärem Überschuß‹ zu tun, der 1) zur Abwehr einer potentiellen Bedrohung der Gruppe, und 2) einer Selbstvergewisserung der Gruppe dient. Es handelt sich bei diesem imaginären Überschuß um eine Übertreibung des Bezugs auf Gleiches; Reich nennt diese Ver-ein-fachung der Blicke auf ein imaginäres Zentrum „imaginäre Verdichtung“ (Reich 1998b, 90).

In dieser Verdichtung tritt neben das Spiel als gemeinsames Drittes die Imagination des Gleichen, das die Beziehungen in der Gruppe, und damit die Gruppe „wahrspricht“. Dieser gemeinsame Bezug auf die Imagination des Gleichen bildet die Normalität, die in unserem Beispiel vollständig virtuell ist. Bei Reich gibt es drei Erscheinungsweisen von imaginärer Verdichtung: die *experience*, Projektionen und Virtualität (vgl. Reich 1998b, 100 ff.). Die *experience* als allgemeineres Prinzip beschreibt „zentripetale Kräfte, die Triebwünsche des Subjekts artikulieren und auf Beziehungen und Personen sowie Objekte hin drängen“ (Reich 1998b, 100). In dieser Beschreibung liegt noch kein imaginärer Überschuß. Symbolisch vereinfacht: Die Gründe, warum Menschen Dinge tun, liegen im imaginären Begehren, das in der *experience* auf Verdichtungen hintreibt. Das übersetzt sich in Beziehungen nicht einfach, sondern entwickelt in diesen Beziehungen reziprok ein Eigenleben. Projektionen, so Reich, vermitteln zwischen Wünschen und realitätsbezogenen Lösungen (vgl. ebd., 101). Sie treiben die symbolische Realisierung⁵¹ von Begehren an. Virtualität meint dann die für FremdbeobachterInnen übermäßig vereinfachte Version einer bestimmten konstruierten Wirklichkeit.

Subjekte sind nicht nur von einer Bestätigung ihrer selbst abhängig, sondern auch von der Aufrechterhaltung ihrer Beziehungen. Im Zuge dieser Aufrechterhaltungen beziehen sie sich auf ein gemeinsames Drittes, das oft mittels imaginärer Verdichtung konstruiert wird, wobei zur Verfügung stehende symbolische Vorräte mehr oder weniger kreativ variiert werden.

Nach den Beschreibungen in diesem und den beiden vorherigen Kapiteln, die alle dem Zweck dienten, die Dynamik des sozialen Bezugs und ihre Bedeutung für Diskurse hervorzuheben, werde ich nach einer Diskussion von Mindestanforderungen an einen integralen Rassismusbegriff auf die Bedeutung des Konzepts der Institution im Hinblick auf das Dreieck Diskurse – Subjekte-in-Beziehungen – Institutionen kommen.

⁵¹ Reich nennt als Beispiel solcher Realisierung ›Gott‹, der „vielleicht größten komplementären Erwartung“ (ebd.), die z. B. das Leben mit dem Tod versöhne.

4 Diskurs und Institutionen

„Diskurs“, so schreibt Jürgen Link (1983, 60, zit. nach: Jäger 1992, 20), ist eine „institutionell verfestigte Redeweise“. Diese Redeweise, so konterkariert Kersten Reich, ist eine „Verständigungsoption auf Zeit einer Verständigungsgemeinschaft“ (Reich 1998b, 289). Diskurse stehen in einem Spannungsfeld von Menschen, die sie halten, und symbolischen Traditionen, die in ihnen überliefert werden. Diese symbolische Überlieferung, so Foucault, hat ihre eigene Geschichte, die 1) den Diskurs über die Dimension des Aktuell-Gehalten-Werdens hinaushebt, und 2) höchstens zufällig mit den legitimierenden Rationalisierungen übereinstimmt, die der Diskurs sich selbst erzählt. Alles, was zwischen Menschen geschieht, geschieht über Diskurse. Reich beschreibt die symbolische Überlieferung als rekonstruktive Voraussetzung von Diskursen. Die Symbolsysteme stehen noch vor den ›Interpretationen‹, mit denen Subjekte-in-Beziehungen sich die Welt erklären. Hierbei ist nicht endgültig entscheidbar, wieviel der imaginären Antriebe der Interpretationen die Konstruktion eines Subjekts und welcher Anteil schon über a/Andere vermittelt ist. So sind Deleuze und Guattari (1977) zu verstehen, wenn sie sagen: „Ödipus hängt von einem . . . nationalistischen, religiösen, rassistischen Gefühl ab, nicht umgekehrt. Nicht projiziert sich der Vater in den Chef, vielmehr appliziert der Chef sich auf den Vater“ (Deleuze und Guattari 1977, 134). Terkessidis beschreibt das Symbolische mit dem Foucaultschen Begriff des Macht-Wissens. Die Interpretationen finden jedoch nicht nur in reinen ›beziehungsbezogenen Diskursen‹ statt, sondern zu einem relevanten Teil in Institutionen. Die Verbindung zwischen Diskurs und Institutionen findet sich z. B. bei Berger und Luckmann (1969) im Begriff der Legitimationen, die untrennbar mit einem Handlungswissen verbunden sind. Institutionen haben eine Geschichte, die eng mit der Geschichte der Diskurse verwoben ist. Institutionen bilden die Grundlage für Diskurse, die die Grundlage für Institutionen bilden.

Als ersten Schritt werde ich Mindestanforderungen an eine mehrdimensio-

nale Rassismustheorie formulieren, die sich an der bis jetzt erfolgten Diskussion orientieren, um zu vermeiden, bei dem Bezug der verschiedenen Ebenen aufeinander eine doppelte Reduktion vorzunehmen.

Die Leitfrage dieses Kapitels lautet: Was passiert in Institutionen? Diese Frage muß beantwortet werden, bevor gerechtfertigt von einer BeobachterInnenkategorie ›Institutioneller Rassismus‹ gesprochen werden kann.

Dazu wird zunächst das BeobachterInnenkonstrukt ›Institution‹ mithilfe soziologischer Theorien hergeleitet. Es wird sich zeigen, daß es notwendig ist, dieses Konstrukt um weitere Perspektiven zu erweitern, um sowohl Diskurse als auch Subjekte-in-Beziehungen systematisch mit Institutionen in Beziehung setzen zu können.

Ausgehend von Terkessidis' Konzept des „institutionellen (rassistischen) Wissens“ wird dieses Zusammenspiel von Diskursen und Institutionen in der Folge erläutert. Die Bestimmung, welche Rolle Diskurse in Institutionen übernehmen, bildet dann die Grundlage, anhand derer Beziehungen in Institutionen beschrieben werden können. Hier soll insbesondere untersucht werden, wie einerseits Institutionen auf Beziehungen einwirken, und wie auf der anderen Seite Beziehungen die Prozesse in Institutionen unterstützen oder behindern.

Vorgänge auf der Beziehungsebene sind jedoch ohne das Imaginäre nicht zu verstehen. Demnach muß die Frage gestellt werden, welchen Stellenwert das Imaginäre in Institutionen besitzt. Es wird sich herausstellen, daß Institutionen in gewisser Weise die imaginäre Verdichtung und Verschiebung organisieren. Eine solche kollektive Vorstellung ist die ›Normalität‹. Diese ist in bezug auf Rassismustheorien besonders wichtig, da im Falle rassistischer Phänomene ›Normalitätsdispositive die ›Integration qua Selektion‹ in Gang setzen. Deshalb wird die diskursgeschichtliche Entwicklung der ›Normalität‹ nach [Link \(1996\)](#) zunächst in einem Exkurs erläutert, bevor die Integration qua Selektion als organisierter Vergesellschaftungsmodus genauer untersucht wird.

4.1 Mindestanforderungen an eine mehrdimensionale Rassismustheorie

Die Einbeziehung einer Theorie in eine Praxis, der sie als Reflexionsgrundlage dient, hat zuweilen mit dem Problem zu kämpfen, daß diese Theorie den jeweiligen AkteurInnen in der Praxis nur sehr schematisch bewußt ist; die

AkteurInnen beziehen sich beispielsweise in Reflexionen auf bestimmte Kernaussagen, die nicht selten den eigentlichen Theoriegehalt verzerrt oder gar sinnentstellt wiedergeben. Dies kann verschiedene Effekte haben: entweder hat die Praxis damit die Theorie korrigiert, oder durch die verzerrte Anwendung und Reflexion die Theorie banalisiert. Die Interpretation dessen, was jeweils vorliegt, unterscheidet sich je nach BeobachterIn. Eine Möglichkeit der Theoriebildung, hierauf zu reagieren, liegt in der Formulierung einiger weniger Leitlinien, die einerseits einen genaueren Bezug zu Theorieinhalten gewährleisten, und sich andererseits gegenüber der Praxis als flexibel erweisen.

Solche Leitlinien möchte ich im Folgenden in Form von ›Mindestanforderungen an eine Rassismustheorie‹ formulieren. ›Mindestanforderungen‹ ist hierbei wörtlich zu verstehen: Es kann sich – in der Reflexion der Praxis – jederzeit als nötig erweisen, weitere Anforderungen hinzuzufügen, oder vorhandene zu schärfen. Die in ihnen angelegte Komplexität sollte jedoch nicht reduziert werden.

Mit Reich bin ich der Auffassung, daß alles, was beschreibbar sozial geschieht, in der *Lebenswelt* geschieht. Der Begriff ›Lebenswelt‹ als soziologische Kategorie wurde von Schütz eingeführt, der ihn folgendermaßen definiert: „Die Wissenschaften, die menschliches Handeln und Denken deuten und erklären wollen, müssen mit einer Beschreibung der Grundstrukturen der vorwissenschaftlichen, für den – in der natürlichen Einstellung verharrenden – Menschen selbstverständlichen Wirklichkeit beginnen. Diese Wirklichkeit ist die alltägliche Lebenswelt“ (Schütz und Luckmann 1979, 25, zitiert nach: Reich 1998b, 163). In meinem Verständnis ist die Lebenswelt der kategoriale Rahmen dessen, was Soziologie beobachtet. Innerhalb dieses kategorialen Rahmens gibt es BeobachterInnenstandpunkte, die ihre Beobachtungen unter den Gesichtspunkten Diskurs, Subjekte-in-Beziehungen und Institutionen spezifizieren. Wo genau liegt innerhalb dieses Rahmens der Ort der Institutionen? Mit Reich können wir den Ort der Beschreibung von Institutionen bestimmen. Um zu beantworten, was auf welche Weise in den Institutionen passiert, müssen wir über Reich hinausgehen.

Die Beschreibung der Lebenswelt und die Stellung des Konzepts der Institution darin führt direkt zur ersten Mindestanforderung. Sie lautet:

1. Rassismustheorie ist eine wissenschaftliche Beschreibung. Sie hat ihre Voraussetzungen und Beschreibungen bewußt von Alltagstheorien und rein phänomenologischen Beschreibungen abzu-

setzen, indem sie ein Beobachtungssystem ausweist, das System, Struktur und Ereignis miteinander in Beziehung setzt und in der Lebenswelt situiert. Diese Anforderung ist in verschiedenen bereits besprochenen Ansätzen in ähnlicher Weise aufgestellt worden. Bei Bukow und Llaryora (1993) wird nachgewiesen, daß Theoriekomplexe, die sich über Themenstellungen wie Kultur- oder Modernitätsdifferenz definieren, ihren Erklärungen implizit „Alltagstheorien“ unterlegen. Cohen (1994) kritisierte: „Um bestimmte beispielhafte Modelle antirassistischer Politik und Praxis zu entwickeln, war es nötig, mit einer reduzierten Darstellung von Rassismus zu arbeiten, die die Realität nicht nur verkleinert, sondern auch ihre komplexen Eigenschaften ignoriert. Moralischen Gewißheiten und politischen Idealen zuliebe hat man den Reduktionismus gepflegt und Komplexitäten geleugnet. Dies hat zur gegenwärtigen Krise der antirassistischen Erziehung geführt“ (Cohen 1994, 10). Reich (1998b) beschreibt den Unterschied von Alltags- und wissenschaftlichen Theorien, indem er auf die Existenz eines ausgewiesenen Beobachtungssystems verweist, das

„die paradigmatische Ordnung der Strukturelemente zu einer Gesamtstruktur, einem Ordnungsmodell, das ein Wissen über Regeln, Bezüge, Beziehungen in reproduktiver oder rekonstruktiver Weise umfaßt. Hier weiß z. B. unser Beobachter, der ein kleines Kind beobachtet, nicht nur von den Wahr-Nehmungen, auf die er als Strukturen besonders zu achten hat, sondern er weiß auch von den Regeln, nach denen er systematisch die Wahr-Nehmungen interpretiert“ (ebd., 293).

Im Zusammenhang von System, Struktur und Ereignis bedeutet das, daß sowohl alltägliche als auch als wissenschaftlich ausgewiesene Beobachtungen nur über eine mehr oder weniger ausführlich symbolisch vorformulierte Struktur vorgenommen werden können. „Die Elemente, die wir als Strukturen wahrnehmen und die dann gleichsam ‚dinghaft‘ durch unsere Vernunft geistern, sind immer Teil von Beobachtungen. Die Elemente unserer Beobachtungen sind aufgrund von Intentionen im Beobachten immer schon strukturell geordnet“ (ebd.). Ohne symbolische Vorordnungen könnten wir nichts beobachten. Der Unterschied zum alltäglichen Beobachten liegt im Vorhandensein eines Systems (s. o.).

Reich (2000) hat dieses System untersucht und nach Konstruktion, Methode und Praxis unterschieden. Voraussetzung hierfür ist die Unterscheidung des *Realen* von der *Realität* (vgl. ebd., 25). Hierin nun unterscheiden sich KonstruktivistInnen von RealistInnen: für RealistInnen drückt sich das

Reale in der Realität aus, bildet sich darauf ab, oder bildet mit Realität eine Tautologie. Der Konstruktivismus thematisiert den Gegensatz als einen Dualismus aus von Menschen gemachter und wirklicher Welt. In der Spätmoderne ist hier nicht mehr erkennbar, was gemacht und was extern real ist, gewiß ist nur: das Reale „markiert also bloß eine Grenze des Reflektierbaren“ (ebd., 19).

Worin liegt also der Mehrwert der Unterscheidung von Konstruktion, Methode und Praxis? Jede dieser Unterkategorien ist eine spezifische Weise der Herstellung von Realität. Zum besseren Verständnis lassen sich diese zunächst Unterkategorien beispielhaft so vorstellen:

Ein/e BeobachterIn des radikalen Konstruktivismus wird die unbeschränkten Konstruktionsmöglichkeiten einer/s einzelnen betonen, ohne methodische Einwände oder fehlenden Praxisbezug zu beachten. Symbolisch orientierte WissenschaftlerInnen werden ein Konstrukt (ein Erklärungsmodell) nur dann gelten lassen, wenn es sich von der favorisierten Methode ableiten läßt. Ein/e praktisch oriente/r BeobachterIn sieht die naiven Setzungen des radikalen Konstruktivismus einerseits und die Überbetonung der Methode andererseits, ohne durch alternative Erklärungsansätze, konstruktive Phantasie und methodisch abgesicherte Reflexionsweisen ihren/seinen Zweck-Mittel-Handlungsansatz erweitern zu können.

Es kann also nicht darum gehen, eine bestimmte Sichtweise zu favorisieren und gegen die anderen abzusichern, sondern es geht darum, die Dimensionen Konstruktion – Methode – Praxis zusammenzudenken, ohne Widersprüche und Differenzen symbolisch auszulöschen. Ein in diesem Sinne wissenschaftliches System besteht darin, sich Rechenschaft über die Bereiche abzulegen und sie in der Theoriebildung und Reflexion zu berücksichtigen. Eine wissenschaftliche Theorie in diesem Sinne ist nicht dagegen gefeit, bloß als eine Meinung unter vielen zu gelten, aber hier gilt, was Putnam sagt: „(1) Richtigkeit ist nicht subjektiv, sie kann nicht durch bloße Meinungen erzwungen werden, sondern setzt ein methodisches Vorgehen voraus, das sich legitimiert und objektiviert. (2) Solche Legitimation und Verobjektivierung aber ... kann nicht vollständig sein oder endgültig verifiziert werden.“ (Reich 2000, 14)

In einer wissenschaftlichen Gesellschaftskritik verdoppelt sich das Spiel von Konstruktionen, Methoden und Praktiken. Es werden Praktiken, Routinen und Institutionen untersucht und mittels Theorien kritisiert, die selbst Konstruktionen, Methoden und Praktiken sind. Das Reale wird dadurch noch flüchtiger.

In der Praxis finden wir das Reale in Ereignissen (vgl. Kapitel 3). Ereignisse greifen sowohl alltägliche als auch wissenschaftliche BeobachterInnen an und verunsichern sie potentiell. Allerdings greift hier fast immer die Fähigkeit von Menschen, das Offensichtliche zu leugnen: das Sagbare – das innerhalb einer Theorie Formulierbare – wird dem Sichtbaren – sich Ereignenden – vorgezogen. In der wissenschaftlichen Beobachtung ist es zwar möglich, daß eine Wahrnehmung korrigiert wird, aber dies geschieht „fast nie aus der sinnlichen Gewißheit“, sondern macht „Unsicherheiten im vorausgesetzten Strukturmodell erforderlich“ (Reich 1998b, 293). Daraus ergibt sich die Anforderung, in der Theorie selbst Anschlüsse für die Beobachtung von Ereignissen zur Verfügung zu stellen. Damit ist nicht gesagt, daß diese so beobachtet werden können wie sie sind – das sollte bei der Bestimmung von Diskurs klar geworden sein –, sondern daß die Theorie verschiedene BeobachterInnenpositionen zuläßt.⁵²

Verschiedene, als rassistisch beobachtete Ereignisse müssen in einer Rahmung von Lebenswelt interpretiert werden. Dabei ist zu beachten, daß diese Lebenswelt als soziologisches Feld der Beobachtung nicht umfassend zu beschreiben ist; wir benötigen innerhalb des Feldes Perspektiven der Beobachtung. Reich schlägt fünf Beobachtungskategorien vor (vgl. ebd. 295 ff.):

- Kommunikation;
- Soziale Integration;
- Objektivationen und Macht;
- Legitimationen;
- Weitere Handlungsbeschreibungen.

Ich sehe diese fünf in meinen drei Beobachtungskategorien – Diskurs, Subjekte-in-Beziehungen und Institutionen – aufgehoben: Die Kategorie Kommunikation wird in den Begriffen Diskurs und Subjekte-in-Beziehungen thematisiert, weil Kommunikation nach Watzlawick et al. (1990) in einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt zerfällt. Soziale Integration bezieht sich sowohl auf Subjekte-in-Beziehungen (Unterthema Identität) als auch auf Institutionen, da sie sowohl durch die Handlung von Subjekten als auch durch strukturelle Beeinflussung von Institutionen geschieht. Objektivationen und Macht sind auf allen drei Ebenen zu reflektieren. Legitimationen sind auf der

⁵² Auf diese Problematik bezieht sich die zweite Mindestanforderung.

Beziehungsebene und in Institutionen wichtig, weil sie einerseits Bestandteil von Ich-Du-Definitionen, andererseits institutionelle Diskurse sind.

2. Rassismustheorie benötigt eine BeobachterInnenvielfalt, die nach Selbst- und FremdbeobachterInnen, nach verschiedenen Ansätzen verschiedener Denkschulen und nach BeobachterInnen verschiedener Lebenswelten aufgefächert ist. In der Forschung und der Praxis bedeutet das den Vorzug von interdisziplinären und interkulturellen Forschungs- und Praxisteams. Die BeobachterInnenvielfalt ist eine der Grundkategorien in Reichs „interaktionistischem Konstruktivismus“. Jeder Standpunkt und jede Sichtweise hat eine Geschichte, die sich aus der Positionierung in Diskursen, rekonstruktiven Bedingungen von z. B. Institutionen und dem Begehren von Subjekten ableitet. Die kulturelle Vorgeformtheit von wissenschaftlichen Diskursen und Theorien hat gerade in der (Anti-)Rassismus- und der Feminismuskussion einen zentralen Stellenwert (vgl. [Hügel et al. \(1993\)](#) oder [Akashe-Böhme \(1992\)](#)), weil es bei der diskurs-theoretischen Perspektive auf das Thema Rassismus nicht nur darum geht, daß die Sicherheit *einer wahren Erklärung* abhanden gekommen ist, sondern

- 1) in dieser Beschreibung der Dynamiken von Selbst und Anderen letztere zu Wort kommen müssen;
- 2) das Thema immer eine moralische Komponente haben wird, weil es darum geht, *was gesellschaftlich der Fall sein soll*.

So richtig die Forderung ist, daß Antirassismus die Dimension von moralischer Belehrung ablegen muß, so unhintergebar ist es, daß eine antirassistische Praxis nur auf der Grundlage ethischer Fragestellungen möglich ist – mögen sie explizit formuliert sein oder nicht –, die gleichzeitig Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzungen sind.

Eine ähnliche Forderung stellt auch [Terkessidis \(1998\)](#) auf: „Der Forderung nach Interdisziplinarität möchte ich eine weitere Forderung hinzufügen: jene nach mehr Internationalität. Wenn man die Diskussion besonders im englischen Sprachraum verfolgt, so kann man nicht umhin, der deutschen Rassismuskussion vor allem bezüglich der Theorie eine gewisse Provinzialität zu attestieren.“ ([Terkessidis 1998](#), 261) Die Forderung nach BeobachterInnenvielfalt zeigt jedoch zugleich die Begrenztheit jedes Ansatzes wie auch der vorliegenden Arbeit auf: Es ist nie möglich, alle empirischen oder gar alle vorstellbaren BeobachterInnenpositionen auszuweisen und zu diskutieren.

Gleichwohl ist dies keine absolute Einschränkung: Ein/e WissenschaftlerIn wird sich schwerlich mit dem Hinweis, es sei ohnehin unmöglich, alle existierenden Perspektiven zu berücksichtigen vom Vorwurf der Eindimensionalität freisprechen können. Die Qualität einer Untersuchung oder eines Ansatzes läßt sich durchaus auch an der Anzahl der miteinbezogenen Perspektiven messen. Das zweite Problem betrifft die Diskontinuität: Verschiedene BeobachterInnenstandpunkte beleuchten nicht nur ein Phänomen aus verschiedenen Blickrichtungen, sondern entwickeln darüber hinaus Kategorien und Erklärungen, die anderen Ansätzen so widersprechen, daß sie nicht in das gleiche System einbaubar sind. Das bedeutet eine zweifache Begrenzung:

- 1) Auch in einer konstruktivistischen Diskurstheorie kommt niemand umhin, Entscheidungen zu treffen, Ein- und Ausschließungen vorzunehmen, die von Anderen kritisiert oder bekämpft werden können.
- 2) Diskurstheorie löst in diesem Sinne Probleme nicht durch Reduktion, sondern erhöht die Komplexität der Argumentation.

Sie ist mit der Einsicht verbunden, daß Wahrheit in politischen Auseinandersetzungen auf Zeit gefunden wird. Das gilt sogar auf der Ebene der Logik, wie Heinrich (1987) dargelegt hat.⁵³ Ganz gleich, für welche Richtung sich eine Rassismustheorie entscheidet, sie hat zu reflektieren, daß sie sich in einer Diskontinuität mit anderen Ansätzen befindet, und daß diese Diskontinuität ein Echo einer heterogenen Wirklichkeit ist.

3. Rassismus ist weder ohne die Einbeziehung der Beziehungsebene noch ohne die Beobachtung der institutionellen Ebene verstehbar. Die Beobachtung der Beziehungsebene soll eine doppelte Reduktion der gesellschaftlichen und individuellen Ebene genauso wie die Absolutsetzung von dynamischen Beziehungen in ein symbolisches Grundkonzept vermeiden. Die Mißachtung der institutionellen Ebene führt zu naiven Machbarkeitsphantasien sowie der Leugnung rekonstruktiver Voraussetzungen (siehe Anforderung 4). Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, unterliegt die Reflexion von Rassismustheorien in der Praxis der Gefahr einer doppelten Reduktion, die

⁵³ Heinrich diskutiert, daß die Vorstellung einer ›objektiven Aussage‹ zunächst nicht vorhanden war. Protagoras zähle vier Formen der Rede auf: „Bitten, Anordnen, Fragen, Antworten“ (Heinrich 1987, 34). In dieser Sichtweise ist die Lehre von der Logik die Eliminierung der Perspektivität.

darin besteht, mit psychologischen Kategorien gesellschaftliche Zusammenhänge erklären zu wollen und gleichzeitig von einer 1:1-Entsprechung der gesellschaftlichen Wirklichkeit in der menschlichen Vorstellungswelt auszugehen. Gleichwohl, so habe ich diskutiert, wird eine Zusammenschau der beiden Ebenen benötigt, da PädagogInnen immer im Spannungsfeld aus gesellschaftlichen Rekonstruktionen und beziehungsmaßiger Besonderheiten arbeiten müssen. Dies läßt sich theoretisch reflektieren, wenn wir die „Psychologik“ (Reich 1998b, 74), nach der Beziehungen in ihren Funktionen gezeigt werden können, auf die institutionelle Wirklichkeit von Gesellschaft beziehen. Das Konzept, das zwischen der psychologischen und der soziologischen Ebene vermitteln kann, ist die Beziehung, da sich hier das aktuelle Erleben mit rekonstruktiven Voraussetzungen abspielt. Die Psycho-Logik von Beziehungen, zusammen mit ihrer hervorstechenden BeobachterInnen-Logik, der Zirkularität, habe ich herausgearbeitet. Ab Kapitel 4.2 werde ich entwickeln, wie sich Beziehungswirklichkeit und institutionelle Wirklichkeit gegenseitig bedingen und beeinflussen. Für eine Rassismustheorie bedeutet das, das Verhältnis von Selbst und Anderen als eine Dynamik zu beschreiben, und es nicht in symbolischen Tiefenstrukturen einfach angelegt zu sehen, wie es, wie ich diskutieren werde, bei Terkessidis (1998), Miles (1999) und – wie bereits in Kapitel 3.3 erläutert – bei Bukow und Llaryora (1993) und Magiros (1995) der Fall ist.

4. Die Beobachtungen werden von drei Fallen subvertiert, Objekt-, Macht-, und Beziehungsfällen. Diese müssen von jeweils verschiedenen Perspektiven aus thematisiert werden.

1. „Als Objektfallen erscheinen in der Lebenswelt vorgängige Praktiken, Routinen und Institutionen, die in symbolischer, virtueller und imaginärer Ausprägung beobachtet werden können“ (Reich 1998b, 183). Wenn wir von individuumzentrierten Ansätzen (z. B. bei Rassismustheorien) ausgehen, dann erscheint die unzureichend thematisierte Beeinflussung der Menschen durch Institutionen als Falle. Wir müssen hier aber zwischen extremistischen Individualtheorien und solchen unterscheiden, die gesellschaftliche Ereignisse in Individuen abgebildet sehen. Damit sind Bedeutungstheorien gemeint, die gesellschaftliche Ereignisse daraufhin bewerten, welche Bedeutungen sie für die Individuen entstehen lassen, die dann z. B. per Interview abgefragt werden können, aber die relative Autonomie der gesellschaftlichen Sphäre, die Eigendynamik von Diskursen und Institutionen, außen vor lassen.

2. ›Macht‹ ist eindrücklich von Foucault untersucht worden. Ihr Wirken muß auf jedem der von mir aufgestellten Beobachtungsstandpunkte dargestellt werden. Das setzt sich von Vermutungen in Soziologie und Demokratietheorie ab, die eine machtfreie Verhandlung von Interessen zumindest idealerweise für möglich halten. Demgegenüber ist die Bestimmung von Macht als „universale[r] Kraft . . . , die Verobjektivierungen allesamt subvertiert“ (Reich 1998b, 183) fruchtbarer. Die hier eingenommene Perspektive ist, daß Macht in jedem Vernunftdiskurs, jeder gesellschaftlichen Relation und jeder menschlichen Beziehung beobachtbar ist; inwiefern diese Beobachtung aber zu einer adäquaten Beschreibung für eine Verständigungsgemeinschaft wird, ist in der jeweiligen konkreten Beschreibung zu reflektieren (und in der jeweiligen Verständigungsgemeinschaft immer ein Politikum).
3. Struktur- und Metatheorien über Rassismus müssen sich Beziehungen zuwenden. In bezug auf die Lebenswelt stellt sich die Frage, ob Beziehungen eine symbolische Struktur oder singuläre Ereignisse in der Lebenswelt darstellen. Formal ist die Frage leicht zu beantworten: Beziehungsphänomene werden sich den BeobachterInnen in der Lebenswelt immer als Ereignisse präsentieren; diese BeobachterInnen müssen allerdings reflektieren, daß diese Ereignisse, ganz gleich wie sie konkret aussehen mögen, die Strukturen immer mit dem Realen konfrontieren, und daß die Beziehungen durch die Strukturen beeinflusst werden.

5. Eine Rassismustheorie muß sich darüber im Klaren sein, daß sie mit der Zuschreibung von Rassismus eine Wertung vornimmt.

Das heißt nun nicht, daß damit eine wissenschaftliche Betrachtung von Rassismus unmöglich wird (vgl. Kapitel 2.1). Aber es bedeutet, daß zwei Ebenen sorgfältig getrennt werden müssen: die Ebene der Beschreibung bedarf der Ent-Moralisierung. Man kann auch sagen, daß es auf dieser Beschreibungsebene keinen Rassismus gibt. Dies wird implizit z. B. auch bei Bukow und Llaryora (1993) so gehandhabt: die Autoren beschreiben auf der soziologischen Ebene Ausgrenzungsprozesse, ohne dabei über Rassismus reden zu müssen.

Die zweite Ebene ist die *Interpretation* dieser nunmehr symbolischen Zusammenhänge. Diese geschieht auf der Grundlage der ethischen Orientierung antirassistischer Pädagogik hinsichtlich dessen, was ›der Fall sein soll‹. Daß es sich eher um wertbezogene Orientierungen denn um rein beschreibende

Wissenschaft handelt, geben auch [Cohen \(1994\)](#) oder [Kalpaka und Rätzzel \(1990\)](#) zu, wenn sie von der Notwendigkeit antirassistischer *Politik* sprechen. Damit ist nicht gesagt, daß diese ›ethische Orientierung‹ selbst nicht mehr verhandelbar ist oder nur in abgehobene Metadiskurse gehört. Genauso wenig ist damit ausgesagt, daß es eine wertfreie Ebene der Beschreibung gäbe. Es handelt sich vielmehr um eine Perspektive, die ermöglichen soll, sich über die eigenen, mehr oder weniger impliziten Werturteile größere Klarheit zu verschaffen. Darüber hinaus ist diese Aufteilung von Wert- und Beschreibungsebene mit der Berücksichtigung der Multiperspektivität sinnvoll. Folgt man meiner Einschätzung in Kapitel [2.1](#), dann sind Diskurse über „moralische Gewißheiten“ nicht nur möglich, sondern notwendig.

4.2 Der soziologische Begriff der Institution

Zunächst werde ich das soziologische Konzept der Institution, wie es bei [Terkessidis \(1998\)](#) hergeleitet wird, darstellen. Terkessidis lehnt sich dabei an Arnold Gehlens Institutionenlehre an, die er mit der Herleitung von [Berger und Luckmann \(1969\)](#) erweitert. Nach Gehlen hat der Mensch die Aufgabe, sich selbst und seine Welt eigenständig zu schaffen. Seine grundsätzliche „Weltoffenheit“ zwingt ihn dazu, ständig Komplexität zu reduzieren. Gehlen behandelt vor allem diejenigen Reduktionen, die eine ganze Gesellschaft dauerhaft vornimmt, so daß in dieser Gesellschaft jeweils bestimmte Perspektiven auf die ›Welt‹, diese Gesellschaft selbst und ihre Mitglieder Gültigkeit besitzen. Und Gültigkeit besitzen sie, insofern sie in den jeweiligen Institutionen festgeschrieben worden sind. Es gibt, so läßt sich schließen, zwei grundsätzliche Modi der Reduktion: die Typisierung von Handlungen und die Delegation von Aufgaben. Der Mensch schafft sich die Wirklichkeit, indem er eine Auswahl aus der Vielzahl möglicher Welten trifft, d. h. das Vorgefundene ins „Lebensdienliche“ verändert. Dadurch verändert er auch sich selbst, da er, wie Gehlen schreibt, in sich eine „Aufbauordnung des Könnens“ feststellt, die abhängig von der entsprechenden Weltenauswahl ist. Daraus folgt für Terkessidis: „Die auf bestimmte Zentren hin organisierte Wahrnehmungswelt ist daher vollständig das Resultat menschlicher Eigentätigkeit. Und auch die menschliche Erkenntnis läßt sich niemals von der Handlung trennen“ ([Terkessidis 1998](#), 112).

Hier ist es allerdings nötig, etwas genauer zu argumentieren. Die Überlegungen von Gehlen, die hier von Terkessidis aufgegriffen werden, lassen sich an den symbolischen Interaktionismus von Mead anschließen (vgl. Kapitel [3](#)

auf Seite 41). Auch Reich betont, daß die Wahrnehmung physischer Dinge soziale Handlungen voraussetzt. „Wahrnehmung [ist] eine Form der Tätigkeit . . ., die im Rahmen von Handlungsimpulsen, der Wahrnehmung selbst, der Manipulation und der bedürfnisbefriedigenden Handlungsvorstellung besteht“ (Reich 1998a, 279). Wahrnehmung ist Tätigkeit, die im Rahmen von Handlungen stattfindet. Die erwähnten Handlungsimpulse ergeben die Handlungsmotivation; „solche Impulse richten sich auf das Ziel von Handlungen, auf die Bedürfnisbefriedigung“ (ebd.). Die Menschen beziehen sich also jeweils auf ihre Bedürfnisse, für die Institutionen hat Gehlen das „Bedürfnisorientierung“ genannt, die eine Stabilisierung der Handlungssphäre bewirke (vgl. Terkessidis 1998, 112). Die „Fähigkeit des Menschen, permanente Objekte als Konstrukte seines Denkens zu bilden“ (Reich 1998a, 280) wird von Mead auf die „sozialen Leistungen der Rollenübernahme“ (vgl. ebd.) zurückgeführt.

„So wie [das Subjekt] in der Rollenübernahme eine Handlungseinstellung einnimmt, die dem entspricht, wie die Anderen handeln werden, so wird es auch gegenüber Dingen eine Handlungseinstellung einnehmen, die dem entspricht, wie das gegenständliche Ding handeln wird . . . Denn weil das Subjekt in die Rolle eines anderen Individuums als ein physisches Ding schlüpfen kann, ist es in der Lage, sich selbst gegenüber wie ein Anderer zu handeln und in der Identifikation mit Anderen für sich selbst zu einem Objekt zu werden“ (ebd., 128).

Die Beschaffenheit der Objekte ist von der Geschichte der Spiegelungen sowie von den aktuellen Bedürfnissen abhängig; „so finden wir keine Dinge an sich, sondern immer nur mit Handlungen verbundene Dinge für uns“ (ebd., 281). Weil andere Menschen deswegen immer in Gefahr sind, wie Objekte gesehen (und behandelt) zu werden, und weil Objekte sozusagen ›vermenschlicht‹ werden, gilt für Reich: „Alle Gegenstände und Personen der menschlichen Erfahrungen werden zu einem gesellschaftlich Anderen für den Menschen, sofern er auf diese gesellschaftlich reagiert“ (ebd., 286). Wichtig ist an dieser Stelle, daß Objekte nicht nur ohne Wahrnehmungen, sondern auch ohne auf sie bezogene Handlungen *für uns* nicht existieren würden.

Mit dem Prozeß der Institutionalisierung der Handlungen vereinheitlichen sich letztere gemäß dem perspektivischen Wissen der AkteurInnen und werden zu Gewohnheiten. In diesen Gewohnheiten werden, so Terkessidis, „Handlungsaspekte und Sachaspekte . . . gemeinsam in einem einheitlichen Akt ‚vereinseitigt‘“ (Terkessidis 1998, 112), d. h., die Tätigkeit, die benötigten Werkzeuge und die Umstände der Handlung bilden einen Zusammen-

hang, in dem das Wissen um den Zweck der Handlung und die Ausführung der Handlung zusammenfallen. Beim Ausführen einer gewohnheitsmäßigen Handlung spielen Motive zu Teilhandlungen keine Rolle mehr, weil sie symbolisch vorgeschrieben sind; die Handlung erfordert dadurch geringere Aufmerksamkeit. Zu diesen Gewohnheiten können dann neue Motive hinzutreten. „Gerade die Gewohnheit gestattet die ‚Anreicherung‘ von Motiven und damit die Entwicklung neuer Gewohnheiten“ (ebd.). Institutionale Handlungen bilden also normierte Gewohnheiten aus, die einerseits die Entwicklung neuer Handlungen, und damit Gewohnheiten, ermöglichen, andererseits Handlungssicherheit garantieren, indem sie Handlungen so vereinheitlichen, daß sie immer ähnlich von ähnlichen Typen von Handelnden ausgeführt werden können. Diese Handlungssicherheit führt subjektiv zur erfolgreichen Beherrschung der Umwelt. Nach Gehlen entwickelt die Institution als „überpersönliches Gefüge“ eine „selbstzweckhafte Eigengesetzlichkeit“. Die durch die Institutionen geschaffene Kulturwelt tritt dem Menschen als „zweite Natur“ gegenüber (ebd., 113).

„Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“ (Berger und Luckmann 1969, 58). Die reziproke Typisierung ist ein Schlüsselbegriff in der Deutung von Berger und Luckmann. Durch die Weiterreichung typisierter Handlungsmuster an eine nächste Generation werden diese historisch, wirken auf den Menschen als eine unabhängig von ihm existierende Wirklichkeit und gewinnen dadurch an Objektivität (vgl. ebd., 62). Gleichzeitig werden die Individuen, die diese typisierten Handlungen vollziehen, durch diese zu ›Handlungstypen‹, weil sie als AkteurInnen TrägerInnen des jeweiligen Wissens werden und in diesem Wissen leben. „So entsteht etwa in den frühen menschlichen Gesellschaften durch die Praxis der Jagd ein spezifisches ‚Rezeptwissen‘, das in einem technischen Wortschatz tradiert wird“ (Terkessidis 1998, 113). Dieser Wissensdiskurs ist untrennbar mit den jeweiligen Institutionen verbunden. Es handelt sich um ein aus der Praxis entstandenes Wissen; Terkessidis spricht von der „praktischen Einheit von Wissen und Institution“ (ebd.). Dieser institutionale Diskurs verobjektiviert nicht nur die Dinge, mit denen er befaßt ist, sondern gleichzeitig sowohl die Menschen, von denen er gehalten wird, als auch diejenigen, auf die sich dieser Diskurs bezieht. Solche ›Verobjektivierungsarbeit‹ nennen Berger und Luckmann „Vergegenständlichung“ (op. cit., 65). Die Vergegenständlichung geht noch über die Verobjektivierung menschlicher Beziehungen hinaus; in ihrem Prozeß werden nicht nur andere zu Objekten, sondern auch das eigene

Innenleben: „Gehlen unterstreicht, daß die institutionelle ‚Außenstützung‘ beim Menschen gewisse ‚Motivations- und Affektgruppen‘ auf der ‚Innenseite der Erlebnisse‘ einfach mitverpflichtet“ (Terkessidis 1998, 115). Das ist so allerdings schwer verständlich: Zwar ist es wichtig festzuhalten, daß die Orientierung an ›überlieferte‹ Handlungsmöglichkeiten das eigene psychische Erleben beeinflusst. Die Mitverpflichtung auf der „Innenseite der Erlebnisse“ ist m. E. jedoch eine Spekulation, die so nicht stehenbleiben kann. Symbolische Überlieferungen stehen in einem Wechselverhältnis zur ›Geschichte der Spiegelungen‹; die Anwendung eines institutionellen ›Rezepts‹ wird aktuelle Emotionen hervorrufen, die dann in gewissem Sinne singular sind; die „Außenstützung“ kann jedoch keine Gefühle einfach verpflichten, weil Gefühle sich dem Symbolischen immer auch entziehen. Das Symbolische kann allerdings Gefühlereignisse hervorrufen, die den BeobachterInnen eben *als Ereignisse* gegenüberreten; allerdings sind diese Ereignisse nicht vom Symbolischen determiniert. Vielmehr muß in den – oder durch die – Institutionen eine Art ›imaginärer Gleichschaltung‹ vonstatten gehen, damit die „Motivations- und Affektgruppen“ tatsächlich kollektiv gefühlt oder ›wahrgenommen‹ werden können.

Die Verbindung zwischen Wissen und Institution ist ebenso pragmatisch und einseitig wie die jeweilige Perspektive der Gewohnheiten. Die Einseitigkeit ist zunächst der Garant des möglichst reibungslosen Funktionierens der Institution. Da sich diese Einheit aus der heterogenen Praxis entwickelt hat, ist die Funktionsweise der Institution nicht notwendigerweise rational oder logisch. Castoriadis schreibt:

„[D]ie ‚Funktionalität‘ von Institutionen [bemißt sich] an Zielen, die als solche weder funktional sind noch es nicht sind. Eine theokratische Gesellschaft, eine Gesellschaft, die im wesentlichen so eingerichtet ist, daß sich eine Herrschaft unablässig bekriegen kann, oder schließlich eine Gesellschaft wie der moderne Kapitalismus, der unablässig neue Bedürfnisse schafft und sich in ihrer Befriedigung erschöpft, können *schon in ihrer Funktionalität* nur im Hinblick auf Absichten, Orientierungen und Bedeutungsketten beschrieben werden, die sich der Funktionalität nicht nur entziehen, sondern dieser auch übergeordnet sind.“ (Castoriadis 1990, 234)

Logik steckt aber nach Berger und Luckmann in der Art und Weise, in der über Institutionen reflektiert wird. Institutionen werden nachträglich logifiziert: Die Funktion der jeweiligen Institution wird für die Handlungstypen verstehbar und durch dieses Verständnis legitimiert.

Die Nachträglichkeit ist hierbei konstitutiv: Eine naheliegende oder zufällige Praxis erhält eine Legitimation, die nicht in den Zwecken begründet liegt, sondern in einem logisch gesehen arbiträren Verhältnis zur Institution steht.⁵⁴ Die Legitimation ist aber nicht willkürlich. Berger und Luckmann unterscheiden vier Ebenen:

„(1) Die vorthoretische Ebene: darunter fallen einfache Versicherungen wie ›So ist es eben‹ etc.; (2) die rudimentäre theoretische Ebene: das sind auf konkrete Tätigkeiten bezogene Schemata (z. B. Sprichwörter); (3) die expliziten Theorien: damit meinen die Autoren geschlossene Bezugssysteme, die einen ‚bestimmten institutionalen Ausschnitt anhand eines differenzierten Wissensstandes rechtfertigen‘; und (4) symbolische Sinnwelten: diese weisen weit über die Alltagserfahrung hinaus und machen aus der institutionalen Ordnung eine (historisch variable) symbolische Totalität. ‚Die symbolische Sinnwelt‘, so schreiben die Autoren, ‚ist als die Matrix aller gesellschaftlich objektivierten und subjektiv wirklichen Sinnhaftigkeit zu verstehen‘.“ (Terkessidis 1998, 114)

Für die Individuen wird das ›Handlungswissen‹ und das ›Legitimationswissen‹ im institutionalen Diskurs ununterscheidbar. Im Diskurs versuchen die Individuen, die objektivierte Wirklichkeit zu erfassen, indem sie diese Wirklichkeit ständig neu produzieren. Gleichzeitig entwickeln sich Legitimationen wie Handlungswissen weiter, wobei es keinen Zugriff von außen gibt: Wissen und Nicht-Wissen sind Bestandteile im Inneren des institutionalen Diskurses. So kann es dazu kommen, daß Institutionen sichtbar unüberwindlich scheinen, weil sie diskursiv zu einer ›natürlichen Ordnung‹ gemacht werden.⁵⁵ Berger und Luckmann beschreiben das Verhältnis von „Entäußerung“ und „Vergegenständlichung“, also das Phänomen, daß die Welt gleichzeitig vom Menschen hergestellt ist und als Wirklichkeit auf ihn zurückwirkt, als dialektisch. Mit diesem Verhältnis, das analog zum ›Sprechen‹ und ›Gesprochenwerden‹ des Diskurses ist, wird gleichzeitig die Bandbreite der Möglichkeiten gesellschaftlichen Handelns aufgezeigt.

⁵⁴ Foucault hat das beispielsweise an der Geschichte der Psychiatrie oder des Krankenhauses gezeigt. Spezielle Formen der Ein- und Ausschließung, wo in der frühen Neuzeit Kriminelle, Kranke, BettlerInnen und ›Verrückte‹ ohne Unterschied in das gleiche Gebäude gesperrt wurden, ermöglichten, nachdem dieser Einschluß vollzogen war, eine weitere Differenzierung der Eingesperrten und das Entstehen sehr unterschiedlicher Verfahrensweisen mit der jeweiligen Klientel (vgl. Foucault 1973, 1977, 1991a).

⁵⁵ Das geschieht z. B. im Begriff der Nation, wenn sie als folgerichtige politische Form eines als natürlich vorgestellten Volkes legitimiert wird.

Zwischen der subjektiven und der gesellschaftlichen Ebene bevorzugen Berger und Luckmann ein mir zu einfach erscheinendes Konzept: „Rollen repräsentieren die Gesellschaftsordnung“ (1969, 79). Würde dieses Konzept als Folie für einen institutionenbezogenen Rassismusbegriff benutzt, befände sich dieser Begriff in gefährlicher Nähe zu dem von Cohen kritisierten Holismus. Menschen erscheinen bei Berger und Luckmann als Marionetten, die von Rollenerwartungen und dem institutionalisierten Wissen determiniert sind. Welche Folgen dies für den Rassismusbegriff von Terkessidis hat, wird weiter unten diskutiert.

Die nächste Frage muß also lauten, inwiefern das ›Wissenskonzept‹ dieser Institutionen-Theorie in ein Diskurskonzept überführt werden kann. So wie ›Wissen‹ bei Berger und Luckmann verstanden wird, handelt es sich um einen statischen Begriff, der noch nicht auf die Dynamik menschlicher Beziehungen angewandt wird. Aber auch bezogen auf die symbolische Ebene ist der Wissensbegriff nicht ohne weitere Analyse auf einen Diskursbegriff abbildbar.

4.3 Wissen und Institutionen

Terkessidis' Ansatz ist, die Entstehung des Wissens – d. h. die Legitimationen und das Handlungswissen – in Institutionen zu beschreiben, um einen ausgearbeiteten soziologischen Begriff von Institutionen in eine Rassismustheorie zu integrieren

Für die Moderne sind laut Terkessidis bezüglich Rassismus drei Institutionen konstitutiv, die er historisch herleitet:

- 1) die gesellschaftliche Arbeitsteilung (unter dem Blickwinkel des gespaltenen Arbeitsmarkts);
- 2) die Nationsform (unter dem Blickwinkel der „Idiome der Staatsbürgerschaft“ (Terkessidis 1998, 200));
- 3) die Formation der hegemonialen Kultur (unter dem Blickwinkel der „Grenzen der Kultur“ (ebd., 210).

Diese Institutionen enthalten ein rassistisches Wissen, von dem die Menschen bei ihrer Welterklärung abhängig sind. Der allgemeine Gebrauch dieses Wissens weist darauf hin, daß es nicht möglich ist, Rassismus als ein ›Defizitphänomen‹ zu betrachten:

„Es gibt also keine besonderen, möglicherweise sogar pathologischen Prozeß, den man untersuchen müßte, um etwas über Rassismus herauszufinden. Es geht schlicht um die Art und Weise, wie die europäischen Menschen der Neuzeit Institutionen schufen, die sie selbst und die Anderen in einem Prozeß praktisch erzeugten . . . Wie sind . . . immer mehr Menschen dazu gekommen, Gruppen zu rassifizieren, also Gruppen von Menschen als natürliche Gruppen festzulegen und gleichzeitig die Natur dieser Gruppen im Verhältnis zur eigenen Gruppe zu formulieren? . . . Erst durch diesen Blick in die Geschichte setzt sich in seiner Konstitution zusammen, was die herkömmlichen psychologischen Ansätze einfach als selbstverständlich voraussetzen: Individuen, Gruppen, Kategorien etc.“ (Terkessidis 1998, 122)

1) Arbeitsteilung: Der moderne Arbeitsmarkt Eine der Hauptaufgaben, die in der modernen Vergesellschaftung gelöst werden müssen, ist die Regelung der Produktion und der Reproduktion. Gerade in der Folge der Marxschen Theorie wurde so ›Arbeit‹ zum zentralen Fokus der Beobachtung von Gesellschaft. Dieser zentrale Fokus und die Art und Weise, wie nach Marx Vergesellschaftung erklärt wurde – als Vermittlung zwischen ›Basis‹ und ›Überbau‹ – führte dazu, daß der „Rassismus als ‚funktionales Moment‘ der kapitalistischen Entwicklung im allgemeinen und der Bourgeoisie im besonderen“ (Miles 1999, 131) betrachtet wurde.

Terkessidis versucht nun, die Erklärung, ›Rassismus ist eine logische Folge des Kapitalismus‹ zu relativieren, ohne andererseits die Bedeutung der kapitalistischen Vergesellschaftung für die Entstehung und Perpetuierung von Rassismen aus dem Blick zu verlieren. Da die Verteilung der Arbeit institutionell geregelt ist, können Benachteiligungen, Ausgrenzungen usw., die im Zuge der Produktion entstehen, durch die Untersuchung dieser Institutionen nachgewiesen werden. Terkessidis begründet dieses Vorgehen mit der Regelung der Arbeitsverteilung in den Institutionen:

„Berger und Piore betonen zunächst, daß (1) Gruppen auf dem Arbeitsmarkt nicht aufgrund individueller Entscheidungen entstehen, sondern institutionell definiert werden. Diese Auffassung impliziert die Annahme einer (2) außerordentlich plastischen ›universal human nature‹, die in den Institutionen auf eine bestimmte Weise geformt wird. Die spezifischen institutionellen Zwänge und Anreize, die in einer sozialen Gruppe gelten, determinieren die Handlungen der Individuen, wobei diese durch ihr Handeln wiederum sowohl die Gruppe als auch die Institutionen insgesamt ›verwirklichen‹. Die institutio-

nelle Grundlage der industriellen Gesellschaft schließlich ist (3) die Arbeitsteilung, welche die Segmentationen des Marktes letztlich bedingt“ (Terkessidis 1998, 188).

Grob betrachtet bringt die Arbeitsteilung einen primären und einen sekundären Sektor hervor. Im Zuge der Globalisierung läßt sich feststellen, daß das Beschäftigungsrisiko in hohem Maße von den im sekundären Sektor beschäftigten Menschen getragen wird. Außerdem werden Produktions- und Entlohnungsweisen zunehmend vom primären auf den sekundären Sektor verschoben. Der sekundäre Bereich soll je nach Bedarf sowohl flexibel mit Arbeitskräften versorgt werden, als auch die Freisetzung von Arbeitskräften gewährleisten können, ohne daß man sich allzusehr um rechtliche Standards sorgen müßte. In der BRD, so betonen auch Bukow und Llaryora (1993), steht die (versuchte) Steuerung der Migration in direktem Zusammenhang mit den Anforderungen des sekundären Sektors.

„So wird auf Dauer – ganz ähnlich wie bei den Juden, den ‚Zigeunern‘, den Kolonisierten, aber auf eine sehr viel weniger offensichtliche Weise – ein bestimmter Teil der Bevölkerung ‚gemacht‘ bzw. als Gruppe zur Erscheinung gebracht. Sengenberger betont, daß die Merkmale der Arbeitsplätze – nicht nur im Falle der Migranten – mit der Zeit auf die Arbeitskräfte übertragen werden. Die Arbeitsmarktsituation der Migranten bringt also bestimmte Verhaltenseigenschaften hervor und macht andere unnötig.“ (Terkessidis 1998, 192)

Es handelt sich hier um eine Arbeitsmarktprotektion, die „dauerhaft ein Bevölkerungssegment reproduziert, das zu einem bestimmten Segment des Arbeitsmarkts paßt“ (ebd., 193). Diese Protektion erschließt sich durch drei Vorgänge:

Die soziale Erblichkeit des Arbeitsmarktsegments Terkessidis zitiert eine Untersuchung von Biehler und Brandes (1981), nach der im betrieblichen Segment des Arbeitsmarkts fast nur Autochthone anzutreffen waren. Die generelle ›soziale Erblichkeit‹ der Unterschichtsangehörigkeit verschärft sich bei Nachkommen von MigrantInnen durch die folgenden Punkte noch.

Die Verhinderung der Assimilation Durch das Arbeitsrecht – das zunächst jede Erwerbstätigkeit von Nicht-Deutschen verbietet (vgl. Arbeitsförderungsgesetz, Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 2000) – und dem jeweils unterschiedlichen Status des Aufent-

haltsrechts wird „zunächst die Ansiedlung und schließlich eine tatsächliche Assimilation der Migranten“ (Terkessidis 1998, 193) erschwert oder verhindert.

Die Aufrechterhaltung der sozialen Schließung Dieser Begriff Max Webers beschreibt die Einschränkung von Konkurrenz mittels einer, wie Miles sagen würde, Rassenkonstruktion. Es handelt sich hier also, so folgert Terkessidis, um eine „Interessengemeinschaft“, die durch den Aufbau des Arbeitsmarkts strukturiert wird“ (Terkessidis 1998, 195).

Der Kern der Sache ist hier, daß das ›Wissen um die Minderwertigkeit von MigrantInnen‹ aus der Praxis der Institution entsteht und sich das Wissen und die Praxis darin gegenseitig bestätigen. Da die MigrantInnen abstrakt Freiheit zugewiesen bekommen haben, wird ihre Zugehörigkeit zu einem bestimmten Sektor des Marktes aus ihrer speziellen ›Seinsart‹ ableitbar. Dazu ist eine implizite oder explizite ideologische Wertung gar nicht mehr nötig: „Der Arbeitsmarkt ist ein Instrument der Diskriminierung – Diskriminierung nach ethnischen oder ›rassischen‹ Merkmalen gehört jedoch nicht zu seinen endogenen Faktoren. Diese spezifische Diskriminierung entsteht, weil Segmentierung und Spaltungen mit der Existenz bestimmter ethnisch oder ›rassisch‹ definierter Gruppen eine ›conjunctural unity‹ eingehen – wobei sie nicht einfach mit diesen zusammenfallen“ (Terkessidis 1998, 195). Die Zuweisung des Ortes ergibt sich also nicht aus einer ideologischen Zuschreibung, sondern aus der konkreten Stellung einer ›rassisch definierten Gruppe‹ zu den bestimmenden Institutionen.

2) Nation: Idiome der Staatsbürgerschaft Die Rolle der Nation betrachtet Terkessidis unter folgender Fragestellung: „Wie kommt nun der Ausschluß der Anderen durch Einbeziehung in die nationalen Arbeitsmärkte der Metropolen in ihrer Beziehung zu den jeweiligen nationalen Körpern zum Ausdruck?“ (Terkessidis 1998, 200) Auf dem Arbeitsmarkt werden die MigrantInnen in Positionen mit niedrigem Status gedrängt,⁵⁶ gleichzeitig blei-

⁵⁶ Hier gibt es allerdings eine feine Hierarchie; an einem Ende gibt es den neuen Mittelstand von EinwanderInnen, im Kleinhandel repräsentiert; auf der anderen eine Annäherung an völlige Rechtlosigkeit bei Flüchtlingen, die Asylanträge stellen. Eine vergleichbare Hierarchie findet sich bei Jugendkulturen von EinwanderInnen: Oben stehen relativ lang hier lebende Kinder türkischer EinwanderInnen, unten stehen Kinder von AussiedlerInnen aus den ehemaligen GUS-Staaten. Das ist gleichzeitig ein Beispiel für die Inkongruenz von rechtlichen Standards (AussiedlerInnen gelten als Volksdeutsche) und aktuellen Bedingungen in der Alltagswelt.

ben sie außerhalb „der biologisch-kulturellen Einheit des Körpers der Nation“ (ebd.). Das drückt sich z. B. auch in der BRD in der höheren statistischen Anfälligkeit von MigrantInnenkindern für Tuberkulose aus (vgl. ebd., 201). Die Staatsbürgerschaft ist ein mächtiges Instrument der sozialen Schließung. Dabei ist die Verweigerung der deutschen Staatsbürgerschaft für Nicht-Deutsche nur augenfälligster Ausdruck des politischen Willens, einen sozialen Abstand zur autochthonen Bevölkerung beizubehalten.

Mit dem Staatsbürgerschaftsrecht, in dem die Staatsbürgerschaft den einen gewährt wird und den anderen verwehrt bleibt, konkretisiert sich das zunächst abstrakte Prinzip durch die Zuteilung von unterschiedlichen Rechten innerhalb eines Territoriums (vgl. [Terkessidis 1998](#), 202). Es ist ein Gleichheitsprinzip, das das Ungleiche mitproduziert, und „die Substanz dieser Gleichheit . . . ist die Nation“ (ebd.). Der Staat versucht, diese Gleichheit durch eine biologische und eine kulturelle Homogenisierung zu erreichen, die Wege dahin variier(t)en dabei für die jeweiligen Staaten. „Die Richtlinien, die jeder Staat verwendet, um seine Bürger positiv – in Übereinstimmung mit ausdrücklichen, formell artikulierten Kriterien – und seine Nichtbürger indirekt zu definieren, gehen also auf ‚Idiome‘ zurück, die sich im Zusammenhang mit der Herausbildung eines institutionellen Komplexes entwickelten“ (ebd.).⁵⁷ Die Homogenisierungsbestrebungen laufen parallel; deswegen kumulieren sie in durch Blut, Kultur und Aussehen bestimmten Vorstellungen über die/den normalen und legitimen ›BürgerIn‹ (vgl. ebd., 203). Der Normalnationalismus beinhaltet zwei Formen der Schließung:

Die territoriale Schließung Sie beinhaltet die Begrenzung oder den Ausschluß von BürgerInnen anderer Staaten und die Nichtausweisbarkeit seiner eigenen BürgerInnen.

Die interne Schließung Sie betrifft einmal NichtbürgerInnen, die irgendeine Art von Aufenthaltsstatus bekommen haben. Diese werden von bestimmten Rechten ausgeschlossen. Um diese Schließung verwirklichen zu können, benötigen die Staaten einen funktionierenden Apparat, ein institutionales Netz, das die Aufgaben dieser abstrakten Schließung vollstreckt. Auf der anderen Seite betrifft sie alle Arten moderner Vergesellschaftung, die in Institutionen organisiert ist, wobei die Grenze zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Institutionen unscharf ist.

⁵⁷ Idiome sind nach [Terkessidis](#) „eine() bestimmte Art, über Nationalität nachzudenken – [Idiome], die in einer bestimmten historischen und institutionellen Umgebung aktiviert und verstärkt wurden. Diese Idiome formen später wiederum die Einschätzungen dessen, was politisch im Interesse eines Staatswesens ist.“ ([Terkessidis 1998](#), 202) Hier bezieht sich [Terkessidis](#) auf die Argumentation von [Brubaker \(1992\)](#).

3) Die hegemoniale Kultur Terkessidis versteht ›Kultur‹ nicht nur als unwillkürlich historisch entstanden, sondern als (absichtlich) von Menschen hergestellt. Er gibt u. a. folgendes Beispiel:

„Bekanntlich waren es die bürgerlichen Intellektuellen, die sowohl die Verbreitung der Moralität als auch die Vereinheitlichung der Traditionen durch Erfindung vorantrieben . . . Der für die deutsche kulturelle Vereinheitlichung äußerst bedeutende Gottfried Herder etwa schickte sich mit der Herausgabe seiner ‚Volkslieder‘ 1778/1779 an, einen ‚Körper der Nation‘ zu schaffen, dessen ‚Grund in wahren Materialien gut gelegt sein sollte‘. Dabei erfand Herder ein bürgerlich-nationales Lied, welches mit historischen Traditionen wenig zu tun hatte, und verdinglichte es als Produkt des vorgeblichen ‚Volksgeistes‘. Schon bei den Romantikern galt das von Herder erst kanonisierte ‚Volkslied‘ als uralte Substanz des Deutschen.“ (Terkessidis 1998, 146 f.)

Vor diesem Hintergrund wird der legitimierende Bezug auf ›Kultur‹ fraglich.

Die symbolische Sinnwelt im Sinne von Berger und Luckmann (1969) stellt die Weltsicht der hegemonialen Gruppe in einer Nation dar, argumentiert Terkessidis. Mit dieser Weltsicht wird die Einheit der Institutionen legitimiert. Die Mitglieder der hegemonialen Kultur finden innerhalb dieser Weltsicht ihren Ort. Dieser soll für die Anderen unerreichbar bleiben. Das geschieht durch „informelle Grenzposten“ (Terkessidis 1998, 210) und die Einverleibung der Anderen als Objekte „bzw. als konstruierte Abweichung“ (ebd.) in diese Sinnwelt. Diese Einverleibung hält die Differenz aufrecht. „Denn auch die Anderen müssen, da sie schließlich in einem bestimmten Nationalstaat leben, in der Sinnwelt ‚wohnen‘, in der sie als Subjekte keinen Ort besitzen. Um nicht ‚Ding‘ zu werden, müssen sie also zwangsläufig einen kulturellen Unterschied zur hegemonialen Kultur behaupten: Um keine Objekte zu werden, werden sie noch deutlicher ‚anders‘“ (ebd.). Die Orte, an denen diese Sinnwelten produziert werden, sind zwischen öffentlich und privat oszillierende Institutionen wie z. B. das Paar Familie – Schule. Terkessidis definiert diese Institutionen mit Althusser als „ideologische Staatsapparate“ (ebd., 211). Diese definieren ständig „materielle Rituale“, die „wiederum bestimmte Praxen erfordern, in die die Individuen ihre eigenen Handlungen integrieren“ (ebd.). Auf diese Weise drängt die hegemoniale Kultur ständig zu einer Produktion des Gleichen. Die Objektivationen dieser Kultur dienen dann immer auch der „symbolischen ‚Ausweisung‘ der Anderen“ (ebd.). Diese Objektivationen sind z. B. Sprache, Kleidung, Architektur; als objektivierte Symbole haben sie die Funktion von Wachtposten an den Grenzen

(vgl. „Die vielen Seiten eines Kopftuchs“, in: [Kalpaka und Rätzkel 1990](#), 45 ff.). Aber es gibt auch offensichtliche nationale Repräsentationen wie beispielsweise Geld oder Straßennamen. Diese Objektivationen sind längst zur Selbstverständlichkeit abgesunken: „Die eigene Höherwertigkeit gegenüber den eigentlich ‚illegitimen‘ und wahrscheinlich ‚illegalen‘ Migranten ist den dominanten Subjekten gegeben wie ‚Ding‘. Tatsächlich: Das Wissen ist in den Dingen und ‚Verdinglichung‘ gleichzeitig.“ ([Terkessidis 1998](#), 212)

Diese Bestimmungen sind einerseits äußerst fruchtbar, andererseits beziehen sie sich auf eine abstrakt gehaltene gesellschaftliche Ebene und sind daher für eine Rassismustheorie, die für die Pädagogik relevant sein will, ergänzungsbedürftig. Dies ist der Anspruch der nächsten Kapitel.

4.4 Die dreidimensionale Institution

Wir haben es offenbar im Umfeld verschiedener Rassismustheorien mit verschiedenen impliziten Sichtweisen von Institutionen zu tun, wobei diese Sichtweisen selten ausgewiesen sind, also nicht erklären, auf welches soziologische Konzept von Institution sie sich stützen. Die weiteste Bestimmung findet sich bei [Berger und Luckmann \(1969\)](#), die mit dem Konzept der Institution die „gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ erklären wollen. [Terkessidis](#) beschreibt in seiner dreiteiligen Beschreibung vom institutionellen Rassismus eher ›institutionale Prinzipien‹ als konkrete Institutionen (siehe Kapitel 4.3 und 4.7). [Bauer und Grohs-Schulz \(1999\)](#) schreiben über konkrete Institutionen im Sinne von z. B. einem bestimmten Krankenhaus.

Die Unklarheit im Institutionenbegriff setzt sich im Begriff des ›institutionellen Rassismus‹ fort. Dieser wird oft als Platzhalter für einen gesellschaftlichen Rassismus benutzt, dessen genaue Beschreibung die analytische Dimension des jeweiligen Ansatzes überschreiten würde.⁵⁸ Daneben gibt es hinsichtlich des Beobachtungsfokus das Problem, daß er mit einem umfassenden Begriff von Diskurs konkurriert.⁵⁹ Deshalb muß es eine Klärung dieses Verhältnisses geben. Vorher muß eine Eingrenzung des Bedeutungsfeldes von

⁵⁸ So untersucht [Brütt \(1997\)](#) detailliert rechtliche Regelungen, die Nicht-Deutsche betreffen, adäquat in ihren Wechselwirkungen, ohne einen ausgewiesenen Institutionenbegriff zu besitzen: seine Betrachtung bezieht sich, so muß ergänzt werden, auf das, was unten strukturelle Institution genannt wird.

⁵⁹ Das ist bei Foucault durchaus beabsichtigt, führt aber bei Ansätzen, die sich auf Foucault berufen, sich aber vor allem auf einen Diskursbegriff beziehen, zu dem Problem, mit dem Konzept ›Diskurs‹ den gesamten gesellschaftlichen Bereich erklären zu wollen.

Institution geleistet werden. Diese Eingrenzung stelle ich anhand einer Auf-fächerung von ›Institution‹ in drei Perspektiven dar.

Berger und Luckmann (1969) definieren Institution als „permanente Lösung eines permanenten Problems“ (ebd., 74); Institutionen wären also mindestens verbindliche Übereinkünfte, wie Dinge getan werden sollen.

Der umfassende Ansatz muß eingegrenzt werden, sowohl hinsichtlich des Bereichs, den er zu erklären beansprucht, als auch hinsichtlich bestimmter Beobachtungsbereiche, die zu trennen sind.

Reich (1998b, 185 ff.) definiert Institutionen allgemein als „symbolische Rekonstruktionen“. In Anlehnung an Bourdieu unterscheidet Reich sie in Praktiken – Routinen – Institutionen, wobei die Bedeutung des Symbolischen in Institutionen am größten ist. Damit ist zunächst ausgedrückt, daß menschliches/gesellschaftliches Handeln nicht anhand abstrakter Begriffe, sondern anhand einer Untersuchung der jeweils vorliegenden Praxen untersucht werden muß.

„Praktiken lassen sich in der Lebenswelt kaum als singuläre individuelle, detailgetreue Ereignisse beschreiben. Als soziale Praktiken fixieren wir eine bestimmte Beobachterperspektive, die uns eine Logik einer Praxis vorführt . . . Wir fragen nach einer Praktik nicht nur, indem wir narrative Eindrücke schildern oder oberflächlich Beobachterbruchstücke zusammentragen, sondern wir müssen uns bemühen, den Zusammenhang von Praktik, sozialem Habitus (als Ausdruck einer bestimmten sozialen Beziehungswirklichkeit), symbolischer Ordnung und eingesetzten Feldern/Positionen der Beobachtung zu entwickeln . . .

Routinen sind als Praktiken nicht bloße Wiederholungsmuster, sondern stellen ein komplexes Geflecht aus konstruierten (subjektiven) Erwartungen und vorkonstruierten (objektiven) Chancen dar . . . Routinen sind in der Lebenswelt vor allem deshalb interessant, weil sich in ihnen der Habitus und die symbolischen Ordnungen stets schon als Position vollziehen, die praktisch zu hinterfragen ist . . .

Institutionen sind immer auch Praktiken und stellen routinierte Vorgehensweisen her. In der staatlichen Institutionalisierung ist ein Konzentrationsprozeß verschiedener Macht- und Kapitalsorten zu erkennen. Der Staat kontrolliert die verschiedenen Kapitalsorten (z. B. ökonomisch durch Steuern, kulturell durch Verteilungen und Kontrollen von Selektionen, sozial durch Verwaltungen und Parteien, aber auch rechtlich, militärisch und im ganzen symbolisch), wobei verschiedene Einfluß- und Machtfelder aufgerichtet werden . . . Insoweit lehnt Bour-

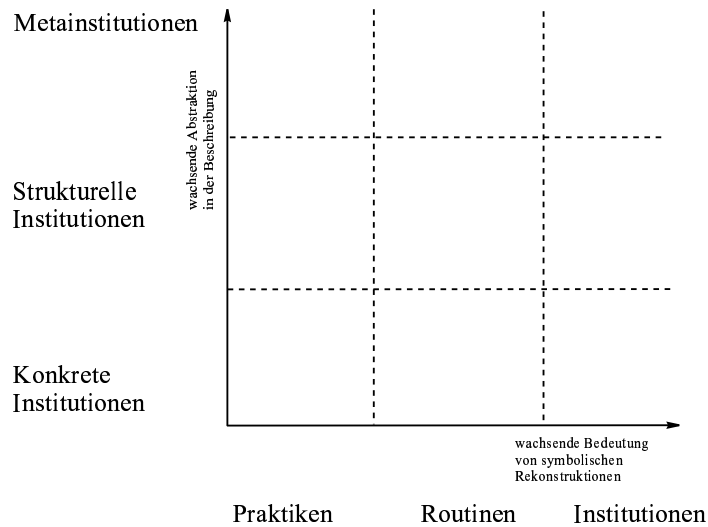


Abbildung 4.1: Perspektiven auf Institutionen

dieu Modelle des Staates oder der Gerechtigkeit oder des Rechts ab, die sich frei von Macht zu definieren versuchen. *Gerade die modernen Institutionen lassen sich nicht bloß als rationale Praktiken bestimmen, sondern bedingen eine präzisere Analyse des Wechselspiels von Praktiken, Routinen und Institutionen in der Praxis, die mit einem Habitus verschiedener Akteure ... im Zusammenhang stehen, die dabei bestimmte Denk-, Wahrnehmungs-, und Handlungsschemata erzeugen, die wiederum in Feldern und Positionen realisiert sind, die wir als Struktureigenschaften von Gesellschaften definieren können.*“ (Ebd., 200, Herv. R. H.)

Mit einer solchen Beschreibung wird der von Terkessidis betrachtete Zusammenhang zwischen Praxis und Wissen *als Prozeß* beobachtbar. Nun wird noch eine Beschreibung der ›Orte‹, an denen solche Prozesse ablaufen, benötigt.

Um Institutionen auf ihre Einflußbereiche und auf die konkreten Vorgänge in ihnen untersuchen zu können, schlage ich vor, Reichs Differenzierung eine weitere Dimension, eine weitere ›differenzierte Achse‹ hinzuzufügen (siehe Abb. 4.1), so daß sich die Reihung Konkrete Institutionen – Strukturelle Institutionen – Metainstitutionen ergibt. In der so entstehenden Matrix lassen sich nun BeobachterInnenperspektiven ausweisen, die empirische Be-

trachtungen von Institutionen trennschärfer werden lassen.⁶⁰ Zu reflektieren bleibt, daß es sich hier um ein BeobachterInnenkonstrukt und nicht um eine „Wirklichkeit der ersten Welt“ handelt (siehe Kapitel 4.1 und Reich 2000). Es wird sich aber herausstellen, daß sich die jeweiligen Bereiche (also die Perspektiven) nicht mit den gleichen Beschreibungskriterien erfassen lassen:

1. Der Begriff *Metainstitutionen* beschreibt Konstrukte wie ›gesellschaftliche Arbeitsteilung‹, ›Produktion und Reproduktion unter kapitalistischen Bedingungen‹, die ›Staatenverfaßtheit der Welt‹ usw. Dabei wird stets die Spannung bleiben, daß es sich um ›interpretierte‹ Institutionen handelt: Metainstitutionen können nur im Nachhinein festgestellt werden, weil sie als Regelmäßigkeiten des Zusammenspiels von Institutionen beobachtet werden.
2. *Strukturelle Institutionen* wie Arbeit, Familie, Bildung oder Recht. Diese Ebene nimmt eine Doppelstellung ein: Einerseits ist damit die Existenz von Einrichtungen wie Arbeitsämtern beschrieben, andererseits sind damit konkrete symbolische Beschreibungen von konkreten Institutionen gemeint, so daß hiermit z. B. das Verhältnis vom Arbeitsförderungsgesetz zum Arbeitsamt Köln-Süd beschreibbar wird. Die ›konkreten symbolischen Beschreibungen‹ sind ohne eine weitere Analyse sichtbar, weil sie Gesetzestexte, Erlasse, Dienstvorschriften usw. sind.
3. *Konkrete Institutionen* wie das Arbeitsamt Köln-Süd, das Gymnasium Petrinum in Recklinghausen, die Universitätsklinik Köln etc. Auf dieser Ebene lassen sich handelnde Menschen beobachten. Konkrete Institutionen richten ihr Handeln zunächst an den strukturellen Institutionen aus; für FremdbeobachterInnen werden sich auch Hinweise auf das Wirken von Metainstitutionen finden lassen. Andererseits wird hier wieder die Dynamik von Beziehungen eine Rolle spielen. Dieses Spannungsfeld ist u. a. ein Handlungsrahmen für Supervisionsprozesse. Konkrete Institutionen sind beschreibbar, und in ihnen findet (pädagogisches) Handeln statt.

Eine Beschreibung des Feldes Routinen – Metainstitution stellt die schon erwähnte, von Links (1996) Theoriemodell inspirierte ›Integration qua Selektion‹ dar.

⁶⁰ Um Mißverständnisse zu vermeiden: Ich erhebe hier nicht den Anspruch, alle Aspekte von Institutionen beschreiben oder auch nur erwähnen zu können: Einerseits wird es immer nötig sein, abstrakte symbolische Regeln oder Beschreibungen hinzuzufügen, die als Kategorien der Beobachtung dienen, andererseits werde ich an dieser Stelle nicht alle möglichen Felder berücksichtigen können.

tion< dar. Mit diesem Konzept wird es – in Verbindung mit der dreidimensionalen Institution – beispielsweise möglich, die von Miles erwähnte „Dialektik von Ein- und Ausgrenzung“ durch konkrete Prozesse in Institutionen zu beschreiben, so daß das dialektische Verhältnis zu politischem Handeln führen kann, oder sogar – was in der vorliegenden Arbeit nur angedeutet wird – empirischen Untersuchungen Kategorien der Beobachtung zur Verfügung stellen kann.

Die Reihe Praktiken, Routinen, Institutionen fügt den ›Ortsangaben‹ eine ›handlungstheoretische‹ Dimension hinzu: Auf der Ebene der Praktiken ist die Bedeutung des Symbolischen vergleichsweise gering; gleichzeitig wirken hier sehr stark Beziehungsdynamiken (wie in Kapitel 3.3 beschrieben) und eher Metainstitutionen als konkrete Institutionen. Hier ergibt sich eine gewisse Nähe der Metainstitutionen zu den von [Bukow und Llaryora \(1993\)](#) untersuchten Skripten. Die Ebene der strukturellen Institutionen ist scheinbar von jeglicher Beziehunghaftigkeit gereinigt (obwohl die Institutionen ihre Legitimation aus der Regelung von gesellschaftlichen Beziehungen beziehen), da hier unmittelbar symbolische Regelungen beschrieben werden. Auf der Ebene konkreter Institutionen brechen die Beziehungsdynamiken wieder durch: allerdings sind sie jetzt nicht mehr für sich beschreibbar. Da Institutionen Beziehungen verallgemeinern (und legitimieren), kommt die Beziehunghaftigkeit in den konkreten Institutionen um so stärker zurück.

4.5 Beziehungen und Institutionen

Wie beeinflussen Institutionen menschliche Beziehungen? In einer ersten Annäherung stelle ich die These auf, daß es sich bei konkreten Institutionen um einen Zusammenhang von Beziehungsdynamiken (in Gruppen) und symbolischen Rahmenbedingungen sowie materiellen Voraussetzungen handelt. Das ist genau die Konstellation, die [Bauer und Grohs-Schulz \(1999\)](#) für ihre Beschreibung des „Unbewußten in Institutionen“ voraussetzen. Die symbolischen Rahmenbedingungen werden dabei von den strukturellen Institutionen (Recht, Vorschriften, Regelungen, Programme usw.) vorgegeben, wobei die Vorstellung vorherrscht, konkrete Institutionen verwirklichten mehr oder weniger diese Vorgaben. Sowohl das Handeln der konkreten Institutionen als auch die symbolischen Rahmenbedingungen, so die landläufige Vorstellung, genügen dabei potentiell rationellen und rationalen Erwägungen.

[Bauer und Grohs-Schulz \(1999\)](#) untersuchen, wie sich solche Rahmenbedingungen auf Prozesse in konkreten Institutionen auswirken. Die Supervi-

sorinnen entfalten mit May folgende Perspektive: „Jegliche Variante der Unterstellung von Zweckrationalität in Organisationen fällt deshalb auf einen dünnen Boden, da Rationalität eine Form des Denkens und Handelns beinhaltet, die von konkreten Inhalten und menschlichen Bindungen losgelöst ist. Von daher stellt sie eine beliebige Angelegenheit dar“ (May 1997, 25, zit. nach: [Bauer und Grohs-Schulz 1999](#), 7).

Das bedeutet, daß die Rationalität von Institutionen *als solche* in Frage steht (vgl. ebd.). Die in psychoanalytischer Tradition stehenden Autorinnen kennzeichnen die Funktion von Institutionen wie folgt:

- „1. Institutionen stellen Arbeit zur Verfügung, die der Mensch dringend in allen Gesellschaften braucht;
2. Institutionen sind identitätsstiftend, weil Arbeit ein zentraler Pfeiler menschlicher Identität ist;
3. Arbeit in Institutionen ermöglicht die Teilnahme an einer Gruppe und am institutionellen Geschehen und gibt die Möglichkeit, im Sinne Goffmans ‚institutionalisiert‘ oder auch verortet zu sein;
4. Mitglieder können sich dem Denken der Institution anschließen und können die Denkarbeit und Entscheidungsfindung an eine Institution delegieren;
5. Die institutionalisierte Abwehr von Macht, Schuld, Angst, Scham, Aggression.“ ([Bauer und Grohs-Schulz 1999](#), 8 f.)

Die Autorinnen gründen ihre Beschreibung auf die Freudsche Regressions- these, der Unbewußtmachung von Angst und Herrschaft in Institutionen: „Freud hingegen erkannte, daß es die Institution selber ist, die das Individuum seiner Reflexionsfähigkeit beraubt, um sich damit ihr Funktionieren zu sichern . . . Zu den Funktionen, die durch diese Bewußtlosigkeit eingeschränkt bzw. außer Kraft gesetzt werden, gehören vor allem: Wahrnehmungsfähigkeit, Entscheidungsfindung, Realitätsüberprüfung und Rollendistanzierung“ (ebd., 9).

So ergibt sich für die Autorinnen der Zusammenhang, wie sie mit Erdheim (1995) feststellen, einer Dialektik „zwischen Ausdifferenzierung durch Sozialisationsvorgänge und Entdifferenzierung durch institutionelle Prozesse“ (ebd.). Wer diesen Zusammenhang nicht bedenkt „und dennoch regressives Verhalten in Institutionen feststellt“, so schreiben sie, „interpretiert dies in der Regel als eine Form der Individualpathologie“ (ebd., 10).

Was dabei herauskommt, wenn Imaginationen und symbolisch festgelegtes Ziel einer Institution nicht übereinstimmen, beschreiben sie mit einem Beispiel von Kasack:

„Die Stadt hinter dem Strom‘, wo die Hälfte der Bevölkerung die Steine produziert, die die andere Hälfte der Bevölkerung der gleichen Stadt wieder zertrümmert. Das bedeutet für einen Organisationsberater, der diesen Fokus in den Blick nimmt, die Individuen aufzufordern, aus der Regression auszutreten und in die kritische Interaktion mit der Institution und ihren Strukturen einzutreten . . . Die Vorstellung dessen, was die Institution sein soll, setzt sich nun an die Stelle des persönlichen Urteilsvermögens und lenkt von dort aus die Realitätswahrnehmung.“ (Bauer und Grohs-Schulz 1999, 10, nach Erdheim 1995, 17)

Wenn wir hier von der ›supervisorischen‹ Perspektive abstrahieren, dann erkennen wir zunächst, wie ins Zentrum der Betrachtung gerückt wird, daß die Wahrnehmungen eines Individuums immer ein perspektivisches Konstrukt sind. Doch sind hier Verkürzungen erkennbar: Zunächst wird man einer Institution kaum ein Handeln unterstellen können, d. h. was hier passiert, muß sich durch ein Zusammenspiel von Beziehungsebene und symbolischen Rekonstruktionen erklären lassen. Die Dynamik wird monopsychisch erklärt, wo doch gerade in diesem Zusammenhang eine interaktive Sichtweise über Spiegelungen von Subjekten-in-Beziehungen angebracht wäre. Die Dialektik zwischen Aus- und Entdifferenzierung erscheint hier, wenn wir das ganze mit Foucault ergänzen, nicht sinnvoll, da die Differenzierung auf der Grundlage einer Vereinheitlichung *in einem Prozeß* stattfindet, anders ausgedrückt: Gerade weil Menschen in Institutionen es vermögen, sich gemeinsam von einem Dritten erblicken zu lassen, also sich ein gemeinsames Ziel einer Institution vorzustellen, sind sie bereit, eine funktionale Rollenaufteilung, die in der Institution stattfindet, anzuerkennen. Diese Anerkennung ist unabhängig von der persönlichen Situation: Goffman betont, daß auch Gefangene und PatientInnen die von der Gefängnis- bzw. Pflegeleitung erklärten Ziele als Ziele der Institution anerkennen, obwohl oder weil sie die Erreichung dieser Ziele fundamental einschränkt.⁶¹

Wie sich der Blick des Dritten, der in Kapitel 3.3 für eine Gruppe dargestellt wurde, in einer Institution auswirken kann, soll jetzt kurz beschrieben werden.

Ausgangspunkt war, daß sich eine Gruppe von Menschen in einer Dynamik aus Anerkennungsverhältnissen befindet, aus denen heraus sich eine Gruppe als Gruppe konstituiert. Ich habe dort mit der Metapher ›Blick des

⁶¹ Dies betrifft zumindest den Umstand, daß die InsassInnen einer Institution dieselbe als dem Stab zugehörend anerkennen (Goffman 1973, 20).

Dritten< gearbeitet, um zu verdeutlichen, wie sich die jeweiligen persönlichen Erfahrungen des In-Beziehungen-Seins so einander vermitteln, daß die Gruppe sich ein Gleiches imaginiert, das wie ein Signal- oder Kontrollpunkt für Ein- und Ausgrenzungsprozesse wirken kann. Auf der anderen Seite sehen wir so etwas wie ein offizielles Programm einer Institution, das oft in Form von Dienstanweisungen oder legitimierenden Texten vorliegt, sowie einen Kanon aus gewohnheitsmäßigen Handlungsabläufen, die aktuell nicht mehr hinterfragt werden. Was sich hier bildet, könnte man den ›Blick der Institution‹ nennen, die Autorinnen nennen es „Mythen der Institution“. In diesem Bereich erschließt sich FremdbeobachterInnen die Diskrepanz zwischen legitimatorischen Diskursen der Institutionen und den tatsächlich vollbrachten Handlungen und deren Folgen. (Für die Institution Schule hat man das ›den heimlichen Lehrplan‹ genannt.) Diese Diskrepanz läßt sich beschreiben, wenn wir uns anschauen, auf welche Weise Beziehungen in Institutionen funktionieren.

Institutionen, so läßt sich die herkömmliche Interpretation kennzeichnen, sind dazu da, um menschliches Handeln zweckrational auf das Verwandeln der Außenwelt ins Lebensdienliche auszurichten. Die Rationalität, so ein Ergebnis aus Kapitel 3, ist ein Konstrukt, das durch Evidenz der Beziehungsebene ständig angegriffen, relativiert oder „subvertiert“ (Reich) wird. Die Perspektive muß hier umgedreht werden: Rationalität ist ein Projekt, das dem ›Bedeutungsreichtum‹ der Beziehungsebene aufgepfropft werden muß. Das gilt sowohl auf einer konkret beobachteten Beziehungsebene als auch, wie m. E. erstmals von Nietzsche erkannt, für den Vergesellschaftungsprozeß, der in die Moderne mündete.⁶²

Damit diese Rationalität greifen kann, so meine These, ist es unabdingbare Voraussetzung für das Funktionieren von Institutionen, Beziehungen zu ›entdramatisieren‹, um etwa einen kollektiven Willen oder eine kollektive Aufgabe formulieren zu können. Im folgenden geht es um die ›Entdramatisierungsmechanismen‹ und ihr mögliches Scheitern.

Institutionen haben Rollenhierarchien. Dieser wohl wirkungsvollste Mechanismus ist zunächst so etwas wie gefrorene Rationalität, insofern die Rationalität einer Handlung nicht mehr aktuell abgewogen wird, sondern

⁶² „Je schlechter die Menschheit ‚bei Gedächtniss‘ war, um so furchtsamer ist immer der Aspekt ihrer Bräuche; . . . man sehe nur unsre alten Strafordnungen an, um dahinter zu kommen, was es auf Erden für Mühe hat, ein ‚Volk von Den kern‘ heranzuzüchten.“ (Nietzsche 1899, 349) „Mit Hülfe dieser Art von Gedächtnis kam man endlich zur Vernunft!“ (Ebd., 350)

sich z. B. in einer Dienstanweisung über die Autorität der/des Anweisenden legitimiert.

Hierarchien versteinern einerseits Macht zu Herrschaft – die wie beschrieben symbolisch codiert ist –, machen diese Herrschaft in einem gewissen Sinne jedoch gleichzeitig sichtbar. Zunächst bedeutet das, daß die Legitimität der Ausübung von Macht – also Herrschaft – durch nichts anderes begründet ist als dadurch, daß sie von bestimmten RollenträgerInnen ausgeübt wird.⁶³ Hierarchie und Rationalität – so die herkömmliche Sichtweise – gehen ineinander auf: die Hierarchie ist die praktische Umsetzung der Rationalität, die wiederum eine rationelle Erledigung der Aufgaben verspricht.

Die Hierarchie als Entdramatisierungsmechanismus ist dazu da, die Unsicherheiten, das ständige Aushandeln von Beziehungsdefinitionen einzudämmen oder zu verhindern. Diese Sachlage ist keinesfalls endgültig, weil die Spiegelungen endlos weitergehen. Es handelt sich hier um eine Erweiterung des oben von Terkessidis beschriebenen Modells: Aus den typisierten Handlungen ergeben sich nicht einfach nur Rollen, sondern es ergeben sich *differenzierte Rollen*, die zueinander in einem hierarchischen Verhältnis stehen. Diese hierarchische Ausdifferenzierung der Rollen ist eine zentrale Eigenschaft von Institutionen. Es handelt sich um eine Wechselwirkung (die nicht zwangsläufig verstärkenden Charakter haben muß) zwischen Dominanzverhältnissen in Beziehungen und der symbolisch vorformulierten Hierarchie.

Indem Menschen auf Rollen reduziert werden, werden sie in diesen verdinglicht: sie werden zu Objekten. Das ist wie dargestellt ein Mechanismus auf der Beziehungsebene und wird in den Institutionen sowohl ausdifferenziert als auch legitimiert.

Terkessidis beschreibt das auf der metainstitutionellen Ebene wie folgt: „Die tatsächliche Differenz wird im Prozeß dieser Einbeziehung ausgelöscht, um dann als spezifische Differenz innerhalb der Struktur der Institution wiederzukehren.“ (Terkessidis 1998, 256).⁶⁴ Für die Ebene der konkreten Institution bedeutet dies, daß die Konstruktionen *a'*, die die Subjekte sich über die *a*/Anderen in einer nicht-institutionellen Beziehung machen, über den Blick der Institution zentriert werden, also die *Rolle* als Identifikationspunkt in den Vordergrund tritt. Insofern Menschen in einer Institution ›behan-

⁶³ Diese befinden sich zwar in Übereinstimmung mit symbolischen Vorschriften – allerdings ist dies 1) Interpretationssache; 2) meist erst im Nachhinein feststellbar, wenn bereits Fakten geschaffen worden sind.

⁶⁴ Damit beschreibt er einen Prozeß der Rassifizierung, womit er den Bedeutungsansatz von Miles (siehe Kapitel 2.3) erweitert. Ich werde diesen Aspekt in Kapitel 4.7 wiederaufnehmen. Allerdings ist der Begriff „tatsächliche Differenz“ problematisch, weil auch diese Differenz diskursiv hergestellt wird.

delt<, also selektiert und normalisiert werden, sind diese Menschen vollständig Objekt, weil sie für die Institution vollständig in ihrer Rolle aufgehen. Diese Objektivierung wird von der Institution legitimiert, weil es von innen rational erscheint, diese Menschen *in Hinblick auf* das symbolische (oder imaginäre) Ziel der Institution zu behandeln. Hier ist allerdings Vorsicht geboten: die grammatische Akteurin ›Institution‹ ist nicht die ›handelnde‹ Akteurin: Die verbindenden Mittel, mit denen Menschen sowohl untereinander, als auch mit ihrer Gesellschaft in Beziehung treten, sind die imaginäre Spiegelung und die Projektion. Indem sie das, was passiert, in der sozialen Wahrnehmung konstruieren, verknüpfen sie es mit den eigenen Vorstellungen. So bleibt das, was als von der Institution ausgehend erscheint, doch von den konkreten Praktiken und Routinen der handelnden Subjekte abhängig.

So zeigt sich der antidemokratische Charakter von Institutionen, weil Entscheidungen, Entscheidungswege und Entscheidungsmechanismen in diesen vorformuliert sind (als Konsequenz aus der ›Verein-seitigung der Perspektiven‹).

Menschen beziehen sich auch in den Institutionen über ihr Begehren auf ›Objekte‹. Dieser Sachverhalt subvertiert die vorherigen Punkte und sorgt dafür, daß diese Mechanismen immer wieder praktisch in Frage gestellt werden können. Die Verdinglichung in die Rollen hinein wird durch die aktuellen Beziehungsdefinitionen potentiell ›gefährdet‹.

Allerdings gibt es für diese Wirkungsrichtung keine Garantien: Bateson hat z. B. darauf hingewiesen, daß komplementäre Rollen Dominanz und Unterwürfigkeit noch verstärken können (vgl. [Watzlawick et al. 1990](#), 68 f.). Auf Seite 82 ging es schon einmal darum, daß Dinge nicht einfach gegeben sind, sondern erst durch soziale Handlungen entstehen. Da dazu die Bezüge imaginär sind, gibt es Tendenzen, sowohl Dinge zu vermenschlichen als auch Menschen zu verdinglichen. Auf die solchermaßen ›erhandelten‹ Dinge beziehen sich Subjekte ebenfalls mit ihrem Begehren; die affektive Besetzung von Gegenständen mit gesellschaftlicher Bedeutung ist z. B. mit dem Begriff ›Statussymbol‹ beschrieben. Soweit diese Dinge eine symbolische Dimension haben, können sie den Blick eines Dritten verkörpern. Subjekte treten Sachverhalten in Institutionen mit Wünschen und Vorstellungen entgegen. Oft werden diese an menschlichen RolleninhaberInnen festgemacht, die mit diesen Sachverhalten identifiziert werden. So kann der Zwang, den die Institution Schule auf die Einzelnen ausübt, für SchülerInnen am besten erfaßt

werden, wenn dieser Zwang als von der Person der/des LehrerIn ausgehend interpretiert wird. Oder es ist denkbar, daß das Begehren, in einer konkreten Institution in eine höhere Position aufzurücken, an eine Person geheftet wird, der zugeschrieben wird, die Macht zu haben, diese Position verfügbar zu machen. Für SelbstbeobachterInnen ist oft gar nicht durchschaubar, ob sich ihr Begehren an ein Objekt, ein anderes Subjekt oder eine Institution im weitesten Sinne wendet. Allerdings ist es auch denkbar, daß in umgekehrter Richtung einem Subjekt sozusagen die Spiegelung verwehrt wird, also die Anerkennung in Entwertungen aufgehoben wird, so daß sich Subjekte in zugeschriebenen Rollen wiederfinden und als Objekte gehandhabt sehen.

Mit Terkessidis' Relektüre von Gehlen und Berger/Luckmann trat die Einheit von ›Wissen und Handlung‹ in das Blickfeld, verbunden mit der Vereinseitigung der Perspektiven. Dies wurde jetzt – durch die Betrachtung der konkreten Institution – präzisiert: Entscheidungsmechanismen sind durch die symbolische Struktur vorformuliert, Entscheidungswege sind durch die Hierarchie vorstrukturiert, die Legitimation einer Entscheidung kann – je nach Situation – durch die Ausführung einer Handlung den Subjekten imaginär deutlich werden, oder in genuin legitimatorischen Diskursen aufgegriffen werden. Gleichzeitig werden diese Vorgänge durch die Aktualität der Beziehungsebene beeinflusst.

Was sich damit relativiert, sind die Ansprüche auf Rationalität, die den Institutionen zugeschrieben werden. Unter der hier eingenommenen Perspektive erscheinen sie geradezu als Illusionen. Denn zusätzlich zu den Begehrensereignissen, wie ich sie exemplarisch in Kapitel 3.3 beschrieben habe, wirken hier die „Mythen der Institution“. Das, was ich dort als gleichgeschaltete Imaginationen bezeichnet habe, ist nicht nur ein Ergebnis dieser Gruppendynamik, sondern wirkt aktuell immer auf die in den Institutionen beschäftigten Menschen. Es ist ein unausgesprochenes Drittes, das implizit in den Handlungen dieser Institutionen zirkuliert, das in diesen nicht ohne weiteres thematisiert werden kann und/oder soll.

4.6 Das Imaginäre in Institutionen

Wie übersetzt sich das ›innerinstitutionale‹ Imaginäre in ein gesellschaftliches?

Institutionelle Diskurse entstehen aus der Praxis, welche die entstehenden und sich weiterentwickelnden Institutionen bestimmt. Die Institutionen vereinheitlichen und standardisieren das Wissen (i. S. eines produzierten Sinns),

und dieses Wissen ist Bestandteil sowohl des ›objektiven‹ In-der-Welt-seins der Menschen als auch der ›subjektiven‹ Verortung der Identitäten. Dadurch gibt es in der Institution nicht ein von der Praxis getrenntes Wissen, welches frei für irgendwelche Zwecke verwendet werden könnte. Dieses Wissen ist Bestandteil der Praxis der Institution. Es ist immer Handlungswissen, es ist von Handlungen abhängig, weil es nur im Zusammenhang mit ihnen überhaupt existiert. Nun ist der Begriff des Wissens einerseits zu eingeschränkt (weil es um mehr als ›Kognition‹ geht), andererseits zu global (weil Berger und Luckmann in der Konsequenz ein Determinationsverhältnis beschrieben haben). Eher ist damit ein konstruierter Sinn von Diskursen und Praktiken beschrieben. Natürlich können sich Sinn und Praxis voneinander entfernen, eine Praxis mag sich mit einem anderen Sinn, ein Sinn mit einer anderen Praxis verbinden, aber eben nicht als Ergebnis eines bewußten, von den Institutionen und ihrem Wissen abgelösten Prozesses, sondern immer historisch über längere Zeit in der ›Logik‹ des Institutionen-Wissen-Komplexes. Die Verbindung zwischen Diskursen und Praktiken ist also sozusagen arbiträr; sie ist über imaginäre Projektionen vermittelt, mit denen Menschen sowohl miteinander als auch mit ihrer Gesellschaft in Beziehung treten. So vermitteln sich eigene Vorstellungen mit dem, ›was passiert‹. Für FremdbeobachterInnen des Imaginären ist die Sinnproduktion von den Identifikationsprozessen (der Subjektwerdung) nicht zu trennen.

Terkessidis veranschaulicht dies⁶⁵ an dem von Raab/Lipset gegebenen Beispiel eines weißen Kindes aus dem Süden der USA der sechziger Jahre:

„Dieses Kind kommt lediglich mit Schwarzen in Kontakt, die sich in untergeordneten Positionen befinden. Diese Schwarzen sind weder so gut gebildet noch so gut angezogen wie die Weißen. Auch ihre Wohnsituation ist schlechter. Schwarze sitzen nicht mit dem weißen Kind an einem Tisch oder zusammen mit ihm im Restaurant. Während Weiße sich gegenseitig mit ›Mr.‹ und ›Mrs.‹ ansprechen, wenden sie sich an die Schwarzen mit ihrem Vornamen. Schwarze und weiße Kinder gehen nicht gemeinsam zur Schule. Im Bus sitzen sie in getrennten Abteilen.“ (Terkessidis 1998, 117)

Daraus entsteht, daß “he does not have to be told that Negroes are ›inferior‹, or what his relationships to them are supposed to be. These are apparent ... It isn't necessary to inculcate him specific attitudes about the social inferiority of Negroes. More likely, it is necessary for him to develop attitudes

⁶⁵ Ohne allerdings die beschriebenen Konsequenzen zu vertreten.

that do not conflict with his behavior.” (Raab/Lipset 1962, 49, zit. nach: [Terkessidis 1998](#), 117)

Die Rollen sind hier verteilt, ohne noch eine aktuelle Legitimation zu benötigen. Hier läßt sich die besondere Bedeutung des Imaginären in den Institutionen erkennen. Das eigene Handeln und die eigene Wahrnehmung müssen zur Deckung gebracht, integriert werden. Diese Integration, diese Verschmelzung findet im Imaginären statt. Darauf hebt auch Reich ab, wenn er schreibt: „Die Imagination kann die wundersamsten Wege gehen, so daß die gesellschaftlich zentripetalen Kräfte die Feststellung des Eins symbolisieren, die durch Rituale und Mythen, heute vor allem durch Wissenssysteme und Institutionen begleitet wird, um eine soziale Kohärenz menschlicher Gemeinschaften zu bewahren“ ([Reich 1998b](#), 101).

In der Perspektive Castoriadis' ist das Imaginäre das zentrale Moment von Institutionen. Bei der Herleitung von ›Diskurs‹ wurde erwähnt, daß die Fähigkeit des Symbolischen, Bedeutung zu tragen, vom Imaginären abhängig ist. Der Diskurs bezieht sich auf etwas, was hinter der Verarbeitung von Symbolen steht: er bezieht sich auf einen Sinn. Derselbe Sinn steht – im Zuge des Konstruktionsprozesses – als Zuschreibung auch hinter dem Realen, das von sich aus keinen Sinn offenlegt. Dieser Sinn ist also imaginär. Der Sinn ist, wie in den Kapiteln 3 und 3.3 beschrieben, nie wirklich greifbar, es handelt sich um ein „Gleiten des Sinns“ ([Castoriadis 1990](#), 242). Castoriadis schreibt weiter:

„Sowohl im Falle der Sklaverei als auch im Falle des Proletariats handelt es sich bei der Verdinglichung um die Einsetzung einer neuen *operativen Bedeutung*. Sie bewirkt, daß eine Kategorie von Menschen eine andere als etwas auffaßt, was praktisch mit Tieren oder Dingen gleichgestellt werden kann. Dies ist eine *imaginäre Schöpfung*, die sich weder in der Realität noch in der Rationalität noch in den Grenzen des Symbolismus eine Rechtfertigung findet (wenn sie auch die Gesetze des Realen, Rationalen oder Symbolischen auch nicht ‚verletzen‘ kann); eine Schöpfung, die nicht erst begriffliche oder bildhafte Gestalt erhalten muß, um zu existieren. *Denn in der Praxis und im Tun der betreffenden Gesellschaft wirkt diese Schöpfung als sinnstiftende Organisation des menschlichen Verhaltens und der gesellschaftlichen Beziehungen, und zwar ohne Rücksicht darauf, ob dieser Sinn jener Gesellschaft auch ‚bewußt‘ ist.*“ ([Castoriadis 1990](#), 242 f., letzte Herv. R. H.)

Dieser Sinn, dieses Imaginäre muß, um die Fähigkeit zur Integration zu

besitzen, in der betreffenden Gesellschaft tatsächlich ›vergesellschaftet‹ sein. Denn:

„Die Institution ist ein symbolisches, gesellschaftlich sanktioniertes Netz, in dem sich ein funktionaler und ein imaginärer Anteil in wechselnden Proportionen miteinander verbinden. Entfremdung ist die Verselbständigung und Vorherrschaft des imaginären Momentes der Institution, deren Folge wiederum die Verselbständigung und Vormachtstellung der Institution gegenüber der Gesellschaft ist ... die Gesellschaft vermag im Imaginären der Institutionen nicht mehr ihr eigenes Produkt zu erkennen.“ (Ebd., 226.)

Gleichzeitig ist das Imaginäre die Voraussetzung für „die Schöpfung alles neuen in der Geschichte“ (ebd., 229). Das Imaginäre ist kein Mangel an Realismus, sondern es erlaubt die Lösung realer Probleme. An dieser Stelle besteht Reich darauf, daß es sich nicht um ein Imaginäres – das sich im weitesten Sinne auf Vorstellungen bezieht (vgl. Reich 1998b, 205) –, sondern um ein *Visionäres* handelt. Dieses Visionäre ist „ein schon symbolisch erfaßtes, angetriebenes, motiviertes, begehrtes Thema, eine Intention, ein Symbol usw.“ (ebd., 207). Dieses Visionäre hat natürlich imaginäre Anteile, die wiederum nur von FremdbeobachterInnen rekonstruiert werden können. Für die vorliegende Argumentation ist diese Unterscheidung aber nicht vorrangig.⁶⁶ Wichtiger ist, daß die Perspektivverengung paradoxerweise⁶⁷ mit dem Imaginären zusammenhängt.

Denn die realen Probleme stellen sich immer nur unter dem Blickwinkel des jeweiligen Imaginären der Institutionen (das Castoriadis das „Imaginäre zweiter Ordnung“ nennt), oder, wie Terkessidis sagen würde, in der Perspektive des vereinseitigten Handlungs- und Sachaspekts.

Castoriadis ging von der Beobachtung aus, daß das, was Institutionen mit ihrem rationalen Anspruch fabrizieren, oft genug irrational erscheint und einen Überschuß an Symbolischem produziert. Was diese Irrationalität eigentlich ist, versucht Castoriadis zu beantworten. Sie kann, so seine These, nichts fundamental anderes sein als die an gleicher Stelle ›produzierte‹

⁶⁶ Reichs Hauptvorwurf an Castoriadis ist, er erkenne nicht, „daß die Interaktion als spiegelndes und gespiegeltes Anerkennungsverhältnis maßgebend für jede Imagination ist“, sondern er reduziere „das Imaginäre auf ein Substanzdenken hin“ (Reich 1998b, 202). Diese Substanz bringe für Castoriadis das Reale hervor; es handele sich hier um eine „Metaphysik des Imaginären“ (ebd., 205). Diese Kritik steht hier nicht im Vordergrund, weil es um einen anderen Aspekt von Castoriadis Beobachtung geht.

⁶⁷ ›Paradox‹ deswegen, weil das Imaginäre zunächst ja ein weites Feld potentieller Bedeutungen umfaßt.

Rationalität. So kommt Castoriadis dazu, hier das Wirken eines Imaginären zu vermuten. Mit dessen Hilfe will er nachweisen, daß die Irrationalität als Imaginäres das ›Verdrängte‹ der Rationalität der Institutionen und ihrer Diskurse ist. Das Imaginäre ist so gleichzeitig ein Produktives und – psychoanalytisch ausgedrückt – ein Abgespaltenes, beschreibt also ein Ambivalenzverhältnis. Castoriadis’ Leistung sehe ich in diesem Zusammenhang darin, das ›Nichtgerichtete‹, Ambivalente im Imaginären erkannt und auf eine gesellschaftliche Wirklichkeit bezogen zu haben.⁶⁸

Das Ergebnis ist: in Institutionen wirken imaginäre Prozesse, in unterschiedlichen Institutionen wirken unterschiedliche Imaginationen. Diese werden mehr oder weniger vollständig von den institutionalen Diskursen geleugnet, da diese ja dazu da sind, so die Selbstlegitimation, das Imaginäre zu begrenzen. Das liegt daran, daß Institutionen versachlichte menschliche Beziehungen sind, wobei die Versachlichung mehr oder weniger an der ›Oberfläche‹ bleibt. Es sind, trotz des überwältigenden symbolischen Überhangs – der ja das Imaginäre vertreiben soll – aber weiterhin Beziehungen, die zwangsläufig imaginäre Komponenten haben. Hier schließt sich der Kreis, hier trifft Reichs Kritik den Kern: ohne die Betrachtung von Beziehungen würde die Theorie das Imaginäre verdinglichen.

Die gesellschaftlichen Handlungen, die von den Institutionen ausgehen, sind abhängig vom Imaginären, das in den Institutionen und ihren Diskursen zirkuliert. Das Imaginäre entsteht nicht aus dem Nichts, sondern ist abhängig von dem, was in den und durch die Institutionen vorher geschehen ist. In diesem Sinne wurde oben in Kapitel 3.1.4 von ›Erfahrungen, die in Diskursen gemacht werden‹, gesprochen. Institutionen versuchen, das Imaginäre einer großen Gruppe von Menschen zu beeinflussen, indem sie sich der imaginären Verdichtung und -Verschiebung ›bedienen‹. Auf diese Weise findet die von Gehlen erwähnte Vereinseitigung der Perspektiven statt. Ein zentrales ›verdichtetes‹ Denkmodell ist die ›Normalität‹.

Exkurs: Das Dispositiv des Normalismus

Die ›Produktion des Gleichen‹ ergibt keinen monolithischen Block, sondern ist eine ›diskursive Sozialstrategie innerhalb der Moderne‹. Darauf weist [Link \(1996\)](#) hin. Link erarbeitet aus der Verbindung einer Analyse aktueller

⁶⁸ Das schließt die Kritik an Theorien ein, die implizit behaupten, es gebe einen Gegensatz zwischen ›richtig‹ oder ›wahr‹ gegenüber ›imaginär‹.

Diskurse in Gesellschaft und Literatur mit Elementen einer Wissenschaftsgeschichte einen historisch herleitbaren Begriff des Normalen. Das ›Normale‹ ist in vielen Rassismustheorien ein sowohl gerne verwendetes als auch häufig im unklaren belassenes Konzept. Die Vereinheitlichung und die Verengung der Perspektiven sind Bestandteile von ›normalistischen Strategien‹ auf dem Feld Routinen – Metainstitution (siehe Abb. 4.1.).

Normalität erscheint bei Link als ein Phänomen, das alle gesellschaftlichen Bereiche durchzieht. Die Theorie des Normalen ersetzt andere Modelle kritischer Analysen nicht, sondern ergänzt diese: Normalismus ist an die Moderne gebunden, ersetzt aber nicht Begriffe wie „Modernisierung“, „Kapitalismus“, „Bürokratie“. Er ist „Archipel“ in solchen Bereichen, „aber umgekehrt ist Normalismus auch nicht ‚flächendeckend‘ über die ‚Moderne‘ verbreitet“ (Link 1996, 26).

Link hat zwei entscheidende neue Kategorien eingeführt, und zwar die Unterscheidung von ›Norm‹ gegenüber ›Normalität‹ sowie die diskursiven Strategien Proto-Normalisierung und flexible Normalisierung.

Norm ist eine im vorhinein festgesetzte Größe, ein Maßstab a priori. Normalität ist demgegenüber die statistisch meßbare Gegengröße. So ist beispielsweise die Norm das Verbot von Drogen, die Normalität ihr verbreiteter Gebrauch. Das Zusammenspiel von Norm und Normalität, das sich widersprechende gesellschaftliche Erwartungen zur Folge haben kann, produziert gesellschaftlichen und individuellen Handlungsbedarf. In diesem Spannungsfeld setzen diskursive politische Strategien an. Auf individueller Ebene gibt normgerechtes Verhalten Sicherheit, normales Verhalten bedeutet: Ich muß mich ständig rückversichern, ob mein aktuelles Verhalten, meine Kleidung etc. innerhalb eines normalen Feldes liegt, das sich zu einem großen Teil gerade nicht aus leicht faßbaren Normen, sondern aus deren gesellschaftlicher Umsetzung und Interpretation konstituiert. Diesen Prozeß nennt Link Selbstnormalisierung (zu diesem Begriff siehe Seite 116).

Die zwei Strategien des Normalismus . . .

Das Ideal des Normalismus ist der homogene Bereich bzw. das normale Feld. Es entsteht aus zwei Strategien:

„Wenn Normalisierung in ihrem Kern die Ein-Stellung (im mehrfachen Sinne) einer Normalitäts-Zone auf einem homogenen Kontinuum ist, dann gibt es dabei die zwei Taktiken der maximalen Komprimierung oder der maximalen Expandierung der Normalitäts-Zone“ (ebd., 77). Die erste nennt Link Proto-Normalisierung, die zweite flexible Normalisierung.

Erstere beschreibt ein stabiles Areal des Normalen mit starren Grenzen zum Nichtnormalen. Wenn diese Grenzen durch gesellschaftliche Veränderungen zunehmend in Frage gestellt werden, droht das normale Feld zu zersplittern. An dieser Stelle greift die Strategie der flexiblen Normalisierung. Die flexible Strategie vermag den Bereich des Normalen aufrechtzuerhalten, indem sie bestimmte Phänomene, die zunächst nicht innerhalb des normalen Feldes liegen, in dieses symbolisch und praktisch integriert.

... Protonormalismus und Flexibilitätsnormalismus

Normalität funktioniert, indem ein normales Feld etabliert wird. „Ein Normalfeld homogenisiert und kontinuiert eine bestimmte Menge von Erscheinungen innerhalb des Spezial- oder Interdiskurses, wodurch diese Erscheinungen als untereinander vergleichbare Normaleinheiten konstituiert werden“ (ebd., 75). Das Normalfeld ist von Achsen durchlaufen, auf denen Skalierungen errichtet werden. Diese Skalen sind im Idealfall linear und erlauben Abstufungen von „Durchschnittswert, Normalspektrum, Grenzwerten und Anormalitätszonen“ (ebd., 76). Dadurch werden Annäherungen an eine homöostatische Normalität möglich. Über diesen Linien lassen sich die aus der Statistik bekannten Normalverteilungen vorstellen. Entlang dieser konstituieren sich diskursiv die im Prinzip variablen Grenzwerte, die dann die Bereiche Idealnornalität, Toleranzbereich und Bereich des Anormalen konstituieren (vgl. Abb. 4.2). Link spricht von einem „graduierten Kontinuum mit *gleitender Übergangszone des Durchdrehens*“ (ebd.). Normal und anormal sind nicht zwei qualitativ verschiedene Bereiche, sondern Pole eines Kontinuums, abgegrenzt nur von sich diskursiv verändernden Grenzmarkierungen. Dabei entspricht die relative Starrheit dieser Markierung je einer Strategie; im flexiblen Normalismus ist diese relativ weich, im Protonormalismus relativ starr. Die einzelnen Phänomene sind dabei von mehreren Kontinuen durchzogen, die sich als ›normal in Hinsicht auf‹ lesen lassen. „So können Achsen der Süchte (zwischen weich und hart) etwa nach Graden der ‚Auffälligkeit im Alltag‘ oder nach Graden der ‚Arbeitsfähigkeit‘ oder ‚Verkehrstüchtigkeit‘ oder nach Graden der ‚Abweichung von einer Normalbiographie‘ oder nach solchen der ‚Kriminalitätsgefährdung‘ vorgestellt werden“ (ebd., 75).

Bereits in der Vorstellung von Broussais und Comte war der menschliche Organismus eine Einheit vieler Teil-Homöostasen, und schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts formulierten die Autoren die Annahme einer Parallelität von biologischem und sozialem Organismus. Die Gesamt-Normalität ergibt sich dann aus dem Zusammenspiel der vielen Teil-Homöostasen. Da diese

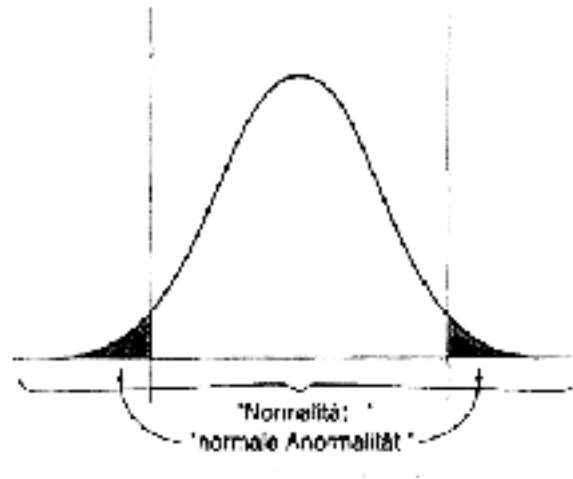


Abbildung 4.2: Normale und anormale Felder (Ent. aus: [Link 1996](#), 331)

Gesamt-Normalität zu komplex ist, werden bestimmte Teil-Homöostasen repräsentativ für das Ganze (zum Beispiel die Körpertemperatur als Zeichen von Gesundheit oder Krankheit). „Die jeweilige normalistische ‚Signalebene‘ dient gleichzeitig als ‚Kontrollebene‘, auf der regulierende Interventionen erfolgen können“ (ebd., 75). Diese tritt als interpretatorische Dimension neben die empirische Beobachtung. Die Denkfigur der homöostatischen Normalität erweist sich allerdings für historische, soziale und kulturelle Gegenstände der Moderne als zu starr. Um die dynamischen Prozesse der Moderne zu kontrollieren, braucht der Normalismus – als Versicherung gegen Durchdrehen und Kollaps – ein flexibles Dispositiv. Aus dem Gegensatz von größter Sicherheit und größter Dynamik (als Sinnbild für Effizienz) ergeben sich die beiden Strategien von Protonormalismus und Flexibilitätsnormalismus. Im Flexibilitätsnormalismus wird das homöostatische Modell dann als Instrument ansonsten unkontrollierbarer (Eigen-)dynamik gesehen. Dieses dynamische Gleichgewicht heißt nach Walter Bühl Homöorhese (vgl. ebd., 79).

Die beiden Strategien sind keine getrennten Systeme, die auf das Normalitätsfeld angewandt werden können. Sie sind eher, wie die Enden des Y, Pole einer Strategie, wobei ihre ›Verwendung‹ nicht beliebig ist, sondern z. B. die Verwendung des Protonormalismus eine gewisse Kontinuität verlangt. „Zwischen beiden normalistischen Strategien besteht eine enge gegenseitige Abhängigkeit, die nicht vom ‚dialektischen‘, sondern vom Typ einer

aporetischen unlösbaren Interdependenz ist“ (ebd., 82). Den Punkt, an dem das Y sich teilt, nennt Link „aporetische siamesische Bifurkation“ (ebd.). Das bedeutet, daß die beiden Strategien sowohl im selben Feld miteinander in Konkurrenz stehen als auch einander zuarbeiten können. Im Konfrontationsfall kann es zu „tendenziell irreversibler Denormalisierung“ kommen, wie beim „rätselhaften Ereignis 1914“ (ebd.). Das normalistische Feld selbst wird dadurch jedoch nicht gefährdet. So ist der NS-Faschismus das Ergebnis der Gabelung in Richtung Protonormalismus, dessen Zusammenbruch nicht das Feld zerstörte, sondern einen Flexibilitätsnormalismus ermöglichte, der das normalistische Feld nachhaltiger entwickeln konnte. Es handelt sich also nicht so sehr um einen historischen Bruch, sondern vielmehr um den Wechsel der Strategie in der Herstellung desselben Feldes.⁶⁹

Historische Entstehung des normalen Feldes

Um 1830 taucht ›das Normale‹ im Interdiskurs auf, um sich dann dank der wechselseitigen Verstärkung in Spezialdiskursen schnell zu verbreiten.⁷⁰ Dabei ist anzumerken, daß der diskursive Komplex eine Denkstruktur darstellt, die von den Signifikanten ›normal‹ oder ›Normalität‹ relativ unabhängig ist. Obwohl die Entwicklung des Normalismus ein heterogener Prozeß war und ist, läßt sich ein Datum festsetzen, an dem zwei Ereignisse zufällig parallel stattfanden, ohne die der Normalismus so nicht hätte zustande kommen können: 1795 entdeckte Gauß die glockenförmige Verteilung astronomischer Meßwerte, im gleichen Jahr wurden in Paris die modernen Einheitsmaße und -gewichte festgelegt. Die Gaußsche Normalverteilung ist das Normalitäts-Dispositiv in an der Statistik orientierten Wissenschaften, der ›Urmeter‹ eine wichtige Voraussetzung für ein pränormalistisches Dispositiv. Er war wichtige Voraussetzung für die Industrienorm, die in der Folge in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wichtig zu werden begann, so z. B. beim preußischen Militär. „Schon in der Mitte des 18. Jh. wurden die berühmten ‚Blauröcke‘ (Uniformen) im Auftrag des Königs von den Schneidern nach ‚Normalmaßen‘ und ‚Normalgrößen‘ gefertigt, die man sich ganz konkret als papierne Schablone vorzustellen hat, die wiederum auf vier ‚Normalfiguren‘ beruhten“ (ebd., 190). Ein zweiter pränormalistischer Komplex ist der juristische Diskurs, für den die „Norm“ lebenswichtig war und ist. Die indu-

⁶⁹ Dieses Beispiel trägt nur begrenzt, weil die Strategien eben nicht nur historische Epochen beschreiben, sondern immer auch synchron wirken – allerdings mit einem Überhang zur einen oder zur anderen Seite. Außerdem wird hier die Abstraktheit des Modells besonders deutlich – es ließen sich gute Gründe finden, die Neuordnung nach 1945 in Deutschland ebenfalls als Protonormalismus zu fassen, vor allem, was die 50er und frühen 60er Jahre betrifft – wenn sich Phänomene wie das ›Wirtschaftswunder‹ oder die Vollbeschäftigung als Phase erstarrter Anormalität beschreiben lassen.

⁷⁰ Die Begriffe ›Interdiskurs‹ und ›Spezialdiskurs‹ stammen aus früheren Arbeiten Links, z. B. Link (1988). Der Interdiskurs beschreibt mehr oder weniger öffentliche, von vielen geteilte Diskurse, an die Spezialdiskurse (wie Wissenschaft oder Wirtschaft) anschließbar sind.

striellen Diskurse handelten meist von ›großen Zahlen‹, in denen es darum ging, eine Masse von Dingen anhand eines Prototypen zu produzieren.

Weitere pränormalistische Diskurse waren die Meteorologie, die Naturgeschichte und die Medizin. In der Naturgeschichte hatte das ›Normale‹ seinen festen Platz. Allerdings gab es noch nicht die fundamentale Vorstellung, daß das Normale und das Anormale in ein und demselben Kontinuum zu suchen sind. Abweichung ist hier noch etwas qualitativ Verschiedenes, und nicht das ›Aus-dem-Ruder-laufen‹ eines Normalzustandes. Im Bereich der Medizin gab es die Vorstellung eines Kontinuums, aber noch nicht die des Normalen, in der Reizung von Nerven. Bei Broussais wird daraus eine normale Zone mittlerer Spannung und zwei pathologische Zonen von Abspannung bzw. Überspannung.

Mit dem von Foucault beschriebenen Wechsel vom taxonomischen zum historizistischen Denkmodell, wobei das taxonomische nicht verschwindet, sondern zu einem Denkmodell neben anderen wird, gehen Pränormalismus und „Kurvenlandschaften“ eine Symbiose ein, aus der sich letztlich der Flexibilitätsnormalismus entwickeln kann. Diese Kurvenlandschaften werden durch das historizistische Denkmodell ermöglicht. „Historizismus bedeutet die wesentliche Konstitution der Phänomene durch ihre temporalen Koordinaten sowie durch ihre Genealogie und Filiation in einem idealiter linear vorgestellten Evolutions-Kontinuum (Prototyp Darwin)“ (ebd., 197). Die Kurvenlandschaften wurden durch William Playfair 1786 mit dem „*The Commercial and Political Atlas*“ für den Normalismus aufbereitet. Playfairs graphische Kurven beziehen sich auf das Wachstum von Importen und Exporten, Preis-Lohn-Vergleich oder Überschuß-Defizit-Zonen. „Solche Scheren und Zonen waren normalistisch ohne weiteres z. B. als Risikotendenzen oder Risikozonen, als Denormalisierungs- oder Normalisierungszonen lesbar“ (ebd., 198).

Solche suggestiven Kurven sind Projektionen, an denen sich komplexe Vorgänge bildlich ablesen lassen, deren denormalisierendes Ausscheren Handlungsbedarf erzeugt oder anhand derer Selbstnormalisierung stattfindet.

„Die für die normalistische Kurvenlandschaft wohl wichtigste Koppelung besteht in der durchgängigen Kontrollfunktion der Gaußkurve (Normalverteilung) gegenüber anderen Kurvenverläufen. Ein synchronischer Zustand (z. B. eine Einkommensverteilung) gilt als befriedigend, d. h. ‚normal‘, wenn sie (mindestens vage symbolisch!) als ‚gaußoid‘ kodiert werden kann, d. h. wenn sie eine breite Mittelzone und

zwei auslaufende Extreme aufweist“ (Ebd., 200).

Historischer Zusammenhang von Rassismus und Normalismus

Eine Querverbindung zum wissenschaftlichen Rassismus ist die anthropometrische Normalität von Adolphe Quételets. Quételets, ein Schüler Laplaces, hat die schon für sich bedeutsame Kopplung zwischen empirischer und mathematischer Statistik durch das Ansetzen farbiger Kollektivsymbolik im Interdiskurs verankert. In seiner Anthropometrie erklärt er den „mittleren Menschen“ zum ästhetischen und politischen Idealtyp, „indem er die Kollektivsymbolik des Gleichgewichts, der Stabilität, des Optimalen und der Schönheit mit ihm verknüpfte“ (ebd., 205). In seiner empirischen Arbeit verglich er Körpergrößen von Populationen, Gebärhäufigkeit in verschiedenen Lebensaltern oder Kriminalitäts- oder Selbstmordraten nach Regionen bzw. Ländern. Sein Vorgehen und Interesse war rein protonormalistisch: Mittels der Statistik meinte er natürliche Normalitäten zu entdecken, an denen Politik sich orientieren könne. Gerade wegen seiner Durchschnittlichkeit als Wissenschaftler und der Breite seiner Arbeitsbereiche ist er ein wichtiger interdiskursiver Faktor: Aus dem, was er als „menschliche Fähigkeiten“ zu erfassen suchte, wurden heutige Meßgrößen wie ›Intelligenz‹ und ›Motivation‹.

Eine/r der wichtigsten frühen ›TheoretikerInnen‹ des Normalismuskomplexes ist Auguste Comte. Er würdigt Broussais' ›Entdeckung‹, daß alle Pathologien überzogene Normalzustände sind, und mittels dieser Erkenntnis konnte er medizinisch-psychiatrische Dispositive auf soziologische erweitern. Mit Comte personalisiert sich die enge Verknüpfung von Positivismus und Normalismus. Daß er selbst eine Phase des Wahnsinns durchlebte, führte ihn zu der Annahme, Vernunft und Wahnsinn lägen auf einer Linie desselben Kontinuums. Daher könne das eine prinzipiell ins andere abgleiten. Zusammen mit der von ihm betriebenen Verbreitung dieser Theorie von medizinischen in andere wissenschaftliche Gebiete ist der Bereich des Flexibilitätsnormalismus – mitsamt der ständig vorhandenen Möglichkeit des ›Durchdrehens‹ – eröffnet. Auf diese Weise kann die Denormalisierungsangst geschürt werden. Die Drohung der Denormalisierung impliziert, daß die Grenzen des normalen Felds aufrecht erhalten werden müssen. Andererseits dürfen diese Grenzen nicht zu eng sein, weil sonst die Dynamik des gesellschaftlichen Fortschritts gehemmt wird.

Comtes soziologisches Konzept ist eng an die Physiologie angelehnt. Der Funktionsteilung im Organismus entspricht so z. B. die gesellschaftliche Ar-

beitsteilung. Das Konzept der Normalität besteht bei Comte aus zwei Teilbereichen: der homöostatischen Normalität der Einzelbereiche und der Normalität des Zusammenspiels der funktionierenden Teilbereiche. Wegen der Unüberschaubarkeit des Gesamtsystems gelten metonymisch Teilbereiche als Anzeiger für das Gesamtsystem.

Komplett wird der Normalismus durch den Vetter Darwins, Francis Galton,

„... weil seine ‚biometrische‘ Meßwut sich ebenso wie seine zukunfts-trächtigen Forschungen zur Vererbbarkeit von Genialität wie schließlich seine horrenden ‚eugenischen‘ Hirngespinnste zur Hochzüchtung der Rasse sämtlich um ein diskursives Ereignis konstellieren: um die systematische Kopplung zwischen der Gaußverteilung, der dynamischen Leistungskonkurrenz-Kurve (umgekehrte S-Kurve oder ‚Ogive‘) und der Entropiekurve“ ([Link 1996](#), 237).

Galtons Idee war, den ›Glockenbauch‹ der Normalverteilung zu verschieben, so daß ›Hochleistung‹ zur Normalität werden kann. Das diskursive ›Ereignis Galton‹ bedeutet „die Begründung eines systematischen symbolischen Verbundes zwischen der Gaußkurve (d. h. den normalistischen und statistischen Dispositiven), den Fortschrittskurven (d. h. den Dispositiven und Ideologien des ›Wachstums‹) und der Entropie-Angst mit ihrer Stimulation von kompensierenden Normalitäts-Dispositiven“ (ebd., 240). Es handelt sich um einen diskursiven Verbund aus

„normalistischen Formatoren der galtonschen Subjektivität (Konkurrenz, Vererbung, Familialismus, Rassismus, Denormalisierungsangst, Entropieangst) und normalistischen Theoremen des intellektuellen Milieus (Statistik, Gaußkurve) - zwischen beruflichen Formatoren (medizinische Normalitätsdispositive und medizinische Statistik) und solchen der sozialen Mentalität (Angst vor Entartung der ‚Rasse‘)“ ([Link 1996](#), 240).

Eine zentrale Imagination des Proto-Normalismus ist die Normalverteilung. Sie wird im ›Galton-Sieb‹ symbolisiert. Das Galton-Brett ist das Urbild von sozialen Verteilungen (Soziologische Zwiebel, Intelligenz; siehe Abb. 4.3)⁷¹ „Das Galtonsieb erlaubt, Dispositive zur Produktion von Marginalisierung,

⁷¹ Gibt man oben in den Trichter eine Anzahl Kügelchen hinein, durchlaufen sie das Sieb und ordnen sich unten in Form der Normalparabel an. Die Metapher des Normalismus ist, daß die Kügelchen Menschen repräsentieren, die sich durch geeignete Mechanismen (das Sieb/Institutionen) zu einer normalen Gesellschaft formieren.

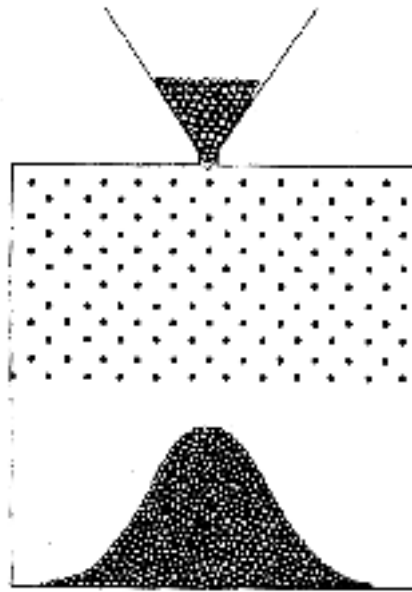


Abbildung 4.3: Das Galton-Sieb (Ent. aus: [Link 1996](#), 244)

negativer und positiver Selektion, Elitebildung (Hochzucht) wie ‚Sieg der Minderwertigen (Entartung)‘, oder auch Massierung des Durchschnittlichen usw. zu simulieren“ (ebd., 245). Heutigen Sozialtechnologien geht es genau um die Produktion annähernd akzeptabler Kurvenverläufe, die mittels Kollektivsymbolik für normalistische Subjekte handhabbar gemacht werden.

Normalismus und Institutionen

Zentrale Begriffe zum Verständnis dieser beobachteten Funktionen des Normalismus sind „Protonormalismus‘ und ‚Flexibilitäts-Normalismus‘, ‚aporetische Bifurkation‘, ‚Signal- und Kontrollebene‘, ‚strategischer Feedback‘ und ‚Galtonsieb‘“ ([Link 1996](#), 425). Die angesprochene Signal- und Kontrollebene definiert Link wie folgt: „Die normalistische ‚Signalebene‘ wird die gesellschaftlich letzte Instanz für *ändernde Interventionen*. Die Konstituierung eines Sachverhalts als ‚normal‘ durch die Signalebene konstituiert den gleichen Sachverhalt damit gleichzeitig als einen Sachverhalt, der nicht geändert zu werden braucht, bei dem keine Intervention und keine Adjustierung der subjektiven Ein-Stellung erforderlich ist“ (ebd., 426). Das strategische Feedback erklärt sich aus dem Zusammenhang zwischen „der ‚Oberfläche‘ soziokultu-

reller Phänomene (der ‚sozialen Fakten‘) und der generativen ‚Tiefen‘ -Ebene der Produktion dieser ‚Oberfläche‘“ (ebd., 428). Die Tiefenebene sei im Normalismus als „black box“ gedacht und repräsentiere bei den Vorkämpfern Quételet oder Galton den „Glaube[n]“ an eine wundersame Ordnung der ‚Natur“ (ebd.).

Es handelt sich also um einen *fundamentalen*, *strategischen Feedback*‘, durch den das Resultat, die an der Oberfläche sichtbar werdende Gaußoidkurve, nach *rückwärts* und *unten* hin generative Vorstellungen selektiert, bestimmt bzw. suggeriert. Diese normalistische Strategie läßt sich bildlich als eine Ein-Stellung kennzeichnen, bei der der Blick des Subjekts nach vorn auf die Signal- und Kontrollebene der ‚Oberfläche‘ gerichtet und der *black box* der generativen Spontaneität der ‚Rücken zugekehrt‘ wird.“ (Ebd., 429)

Die Feedbackstrategie ist sozusagen das ›Dispositive‹ am Normalismus, wie Link am Beispiel des IQ verdeutlicht:

„Wenn der IQ auch sicherlich nicht eine präexistente gegebene ‚natürliche menschliche Intelligenz‘ mißt, so ist er dennoch durchaus operational. Er *schafft* effektiv eine spezifisch normalistische ‚IQ-Intelligenz‘, die ihrerseits vermutlich wiederum zur Stärkung einer effektiven normalistischen Karriere-‚Motivation‘ beitragen kann. Durch die Entstehung normalistischer Basisfelder haben Kultur und Gesellschaft sich höchst real geändert. Alle Basis-Normalfelder sind interdiskursive Konzentrate: In ihnen sind spezialdiskursive Techniken mit kollektivsymbolischen Vorstellungen gekoppelt.“ (Ebd., 322)

„Dieses Verfahren“, so Link, „manipuliert . . . die Realität: aber nicht bloß auf einer Erkenntnisebene (sog. ‚ideologische Widerspiegelung‘), sondern operational; diese Art Manipulation muß als effektiver *Rückstoß* (*feed-back*) von der Signalebene aus in die Realität hinein begriffen werden, wodurch eben diese Realität *transformiert* wird“ (ebd., 344).

Den Erklärungsanspruch einer Theorie des Normalismus faßt Link so zusammen:

„Seit etwa zwei Jahrhunderten, so hat sich gezeigt, ist durch die Eröffnung spezifischer Normalfelder und dann eines generell normalistischen interdiskursiven Feldes eine neue soziokulturelle Wirklichkeit entstanden. Es sind sektorielle und generelle Normalitäten als neue soziale Gegenstände aufgetaucht. Diese Normalitäten sind, obwohl wesentlich diskursiv konstituiert, ‚härteste‘ Gegebenheiten und

Objektivitäten. Die vorliegende Untersuchung erblickt im Galtonsieb jenen ‚Kern‘ des Normalismus, der sowohl die operationalen normalistischen Dispositive simuliert als auch die interdiskursiv-subjektivierenden normalistischen Diskurskomplexe symbolisch repräsentiert.“ (Ebd., 427)

Die Normal-Institutionen bewirken in den Subjekten ein „innere[s] Cockpit-Dispositiv“ (ebd., 340).

Die Selbstnormalisierung⁷² ist nun also kein neuer Name für das alte Konzept ›Selbstzwang‹ (siehe [Elias 1976](#)), sondern bezieht sich auf eine Übernahme des normalistischen Dispositivs in die Selbstinterpretation, die Positionierung (damit wird die Freiheit des Hallschen Modells eingeschränkt) und gibt Handlungsimpulse. Link distanziert sich von Guillaumes Lesart der Selbstnormalisierung als einer freiwilligen Unterwerfung unter einen panhistorischen Normalitätsbegriff. Der entscheidende Antrieb für die Selbstnormalisierung sei nicht irgendeine Art von Zwang, sondern die „Denormalisierungsangst“, die nichts anderes ist als die ›Angst‹ bzw. das abschätzbare Risiko, durch die Selektionsmechanismen der Herstellung von Normalität ausgemustert zu werden. Zum Flexibilitätsnormalismus gehört „außer der Kontinuierung von Diskontinuitäten auch die ‚spontan-freie‘ Selbst-Formierung und Selbst-Regulierung der Subjekte entsprechend den flexiblen normalistischen Normen (im Gegensatz zu einer autoritären bzw. repressiven Fremd-Regulierung, Dressur)“ (ebd., 157). Link besteht darauf, daß das Bedürfnis nach Sicherheit keine anthropologische Kategorie ist, als das Gehlen es auffaßte (›Institutionalisierung aufgrund chronischer Panik des „sprachbegabten Hirnsäugetiers“‹, vgl. ebd. 336), sondern daß die Isomorphie zwischen Strukturen und Ritualen in der Moderne verloren gegangen ist: „Der Normalismus muß also gänzlich artifiziell eine allumfassende, ‚flächendeckende‘ Ersatz-‚Natur‘ konstituieren, um normalistischen ‚Riten, Mythen und Institutionen‘ überhaupt eine Basis für ‚semantische Anschlüsse‘ zu schaffen“ (ebd., 337). Die „Angst, nicht normal zu sein“ (ebd.) ist die Angst der Subjekte in der Moderne, nicht die ›des Menschen‹.

Worum handelt es sich bei Jürgen Links Theorie des Normalismus, und welche Aspekte helfen bei einer genaueren Betrachtung der hier vorgeschlagenen Perspektiven auf Institutionen?

Global fällt auf, daß es drei Implikationen gibt, die über die von Link aus

⁷² Dieser Begriff (frz. autonormalisation) stammt von Marc Guillaume aus seinem Werk *Éloge du désordre* Paris 1978 (vgl. [Link 1996](#), 158).

theoretischer Vorsicht geäußerten Vorbehalte des Erklärungsumfangs hinausweisen:

- 1) Normalisierung kann gelesen werden als eine Vermittlungstheorie zwischen realer Welt und Virtualität, da Subjektivierung an virtuellen Applikationsvorgaben (vgl. ebd. 150f.) stattfindet. Die eigentliche Welt verliert durch diese Primarisierung an Bedeutung. Dieser Verlust wird in die Theorie hineingeholt: Um Felder zu homogenisieren, bedarf es der Ausklammerung von Phänomenen, die die Gestaltung von homogenen Subfeldern zulassen; es werden unzählige Felder differenziert, die sich imaginär perfekt homogenisieren lassen sollen.
- 2) Normalität ersetzt Moralität hinsichtlich der Gestaltungsprozesse des Sozialen (vgl. ebd., 156). Hier handelt es sich in vollem Sinne um eine postmoderne Theorie. Damit ist eine Asynchronität beschrieben: auf der Ebene der Legitimationen gibt es aktuell einen Streit um moralische Begründungen politischen Handelns, die teilweise schon mit einem Imperativ des Normalen konkurrieren. Symptomatisch ist der von Link beschriebene Streit um die normale deutsche Normalität (ebd., 23 ff.). Doch tragfähig ist der ›Normalitätsimperativ‹ noch nicht: Das zeigte die Moralisierung, die für die Zudeckung deutscher Interessen bei der Bombardierung Jugoslawiens von Seiten der Bundesregierung in Szene gesetzt wurde. Auf der Ebene der sozialen Gestaltungsprozesse ist der Mensch schon verschwunden „wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“ (Foucault 1994, 462) und als „sittliches Wesen“ längst eine Karikatur. Link gibt als Beispiel den schwachen Einfluß von moralischen Diskursen auf die „Länder der realexistierenden Gentechnologie“ (Link 1996, 431).
- 3) Es ist also ein neuer Typ von Vergesellschaftung beschrieben, der, wie Link schreibt, homogene Felder benötigt, um regulative Sozio-technologische Verfahren anwenden zu können. Zur Herstellung solcher homogenen Felder werden Prozesse und Mechanismen der Ausgrenzung und Perspektivenverengung benötigt.

Normalismus ist eine historische Spezifität (vgl. ebd., 313), die *nicht* mit „Veralltäglichung“, „Habitualisierung“ oder „Institutionalisierung“ zu verwechseln ist. Normalismus ist die moderne Antwort „auf die ‚exponentielle‘ Dynamik des spezifisch modernen ‚Wachstums‘ bzw. ‚Fortschritts‘ ... Normalität ist demnach wesentlich *Resultat von Normalisierung*, und Norma-

lisierung meint also einen historisch spezifischen Typ routinemäßiger, dabei aber selbst dynamischer ‚Regulierung‘/‚Stabilisierung‘ des konstitutiven ‚produktiven‘ Chaos der Moderne“ (ebd.).

Leider fehlt auch in Links Theorie eine systematische Fassung der interaktionalen Prozesse, oder eben der Beziehungsebene. Es handelt sich um eine Diskurstheorie mit symbolischem Fokus, die beispielsweise unbewusste Prozesse mit der spezifischen Interpretation symbolischer Rekonstruktionen der normalisierten Subjekte zu erfassen sucht. Auf der Beziehungsebene, so können wir jetzt erweitern, werden diese symbolischen Interpretationsschemata zu bestimmten Modi, imaginär auf Ausgrenzungs- und Eingrenzungsprozesse zu reagieren, denn die Funktionsweisen solch ›kollektiver Symboliken‹ funktionieren in unserer Perspektive auf der Ebene des Imaginären, wo sie aktuell Vorstellungen aufsteigen lassen, die auf die konkreten Beziehungsprozesse einwirken.

Um sinnvolle – also behandelbare – Integrationsprozesse zu initiieren, bedarf es ausgrenzender Prozesse, und zwar auf ›erkenntnistheoretischer‹ Ebene wie auf der des politischen Handelns. Verallgemeinert ausgedrückt: Für die Integration bedarf es vorgängiger Selektionen. Heutige Versicherungen schließen beispielsweise bestimmte Risikogruppen von der Krankenversicherung aus oder nehmen spezielle ›nichtnormale‹ Tarife, die sich aus ›Normalitätsklassen‹ ableiten lassen.

Link selber gibt ein Beispiel für den normalistischen Diskurs der Einwanderung:

„Der Streit über die Frage, ob es eine objektive ‚Belastungsgrenze‘ (bzw. ‚Toleranzschwelle‘) für Einwanderung gibt bzw. darüber, bei wieviel Prozent sie ggf. anzusetzen sei, ist ein Musterfall für die paradoxe Wirklichkeit von Normalitätsgrenzen. Während ihre Realität zum einen gänzlich vom Diskurs gesetzt und damit virtuell ganz ‚flüssig‘ zu sein scheint, besitzt sie auf der anderen Seite eine womöglich bis zur gewaltsamen Kollision gehende ‚Härte‘. Normalitätsgrenzen sind dort wirklich, wo sie de facto ‚gelten‘ – und sie gelten dort, wo sie von der Mehrheit einer Population gesehen werden. Dieses mehrheitliche ‚Sehen‘ der Normalitätsgrenze (politologisch ‚Konsens‘ genannt) wird nicht zuletzt durch die normalistische Mentalität ermöglicht, die nach Durchschnitt und ‚Mitte‘ fragt und die an den Durchschnitt imaginär die Gaußsche Glocke mit ihren zwei ‚Extremen‘ anschließt. Dabei setzt die normalistische Mentalität also zwei ‚Grenzwerte‘ und einen gewissen ‚Bereich normaler Abweichung‘ voraus.“ (Ebd., 339)

4.7 Integration qua Selektion

Das von Link beschriebene Dispositiv des Normalismus wirkt nun sowohl auf Diskurse und Subjekte-in-Beziehungen als auch auf Institutionen. Der Faden wird am Konzept des rassistischen Wissens von Terkessidis wiederaufgenommen: Das rassistische Wissen hat wenig mit der Beschaffenheit seiner Objekte zu tun, viel mit „der spezifischen Struktur des Verhältnisses zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen‘ sowie mit den Subjektivierungsprozessen und Wissensstrukturen der Wissenden selbst“ (Terkessidis 1998, 241). Terkessidis identifiziert hier die „Wissensstrukturen der Wissenden“ mit einem vergesellschafteten Wissen, das aus der Wechselwirkung zwischen diskursiven und institutionellen Handlungen entsteht. Rassismus, so legt er im Epilog dar, ist ein „Prozeß, in dem ‚Objekte‘ geschaffen werden“ (ebd., 255). Wobei die Einbeziehung der Überlegungen in den Kapiteln 2.1 und 4.1 ergab, daß die ›Anderen‹ als Objekte institutionell geschaffen werden, die Interpretation dieses Vorgangs als rassistisch aber auf der Ebene der Wertung liegt.

Die Anderen, so Terkessidis, entstehen durch die Einbeziehung in Institutionen, die die westliche Moderne konstituieren.⁷³ Terkessidis hat diese Institutionen, wie oben dargestellt, unter den Aspekten der Arbeitsteilung, des Nationalstaats und der kulturellen Hegemonie beschrieben. Die historisch unterschiedlichen Institutionen haben jeweils ihre eigenen Praktiken der Hervorbringung von „Andersheit“ (Terkessidis 1998, 257); wobei die Trennung zwischen Eigenem und Anderem die Konstitution der Institutionen von Beginn an begleitete. Institutionen bringen Typen von Handelnden hervor; Terkessidis sieht für den westlichen Menschen ein Art ›Meta-Typ‹ entstanden: „das autonome, abstrakt freie und gleiche Subjekt“ (ebd.). Konkreten Anderen wurde der Status des freien Subjekts jedoch vorenthalten, wie Terkessidis erläutert.

Der Ausschluß durch Einbeziehung sei ein dreifacher Prozeß:

„1. konkrete Objektivierung (Beschränkung der Freiheit, soziale und rechtliche Ungleichheit), 2. Zuweisung von abstrakter Freiheit (die Behauptung, jeder sei ‚frei‘, seine ‚Natur‘ selbst zu machen) und 3. konkrete Subjektivierung-als-Abweichung (Naturalisierung des Unterschieds) . . . Andersheit ist in der Moderne längst kein Ergebnis mehr von ‚Fremdheit‘, sondern sie wird innerhalb der Institutionen verfestigt.“ (Terkessidis 1998, 257)

⁷³ Der Begriff „Ausschluß durch Einbeziehung“, den Terkessidis hier zugrundelegt, stammt von Balibar und Wallerstein (1992).

Die Institutionen legitimieren diese Verdinglichung nicht nur, sondern sie integrieren sie auch in eine gesellschaftliche Funktionsfähigkeit. „Ein Ensemble von Institutionen besitzt nicht von sich aus Logik und Zusammenhalt, sondern es bezieht seine Kohärenz erst aus der allgemein verbreiteten Art und Weise, wie Individuen über dieses Ensemble nachdenken“ (ebd.). Dabei ist das, was Reich in verschiedene BeobachterInnenpositionen zerlegt – Objektivationen und Macht, sowie Legitimationen –, *in praxi* eine gleichzeitige und gemeinsame Bewegung. Die „Art und Weise, wie Individuen über dieses Ensemble nachdenken“ bestätigt die Institutionen, die die Individuen in der Lebenswelt positionieren; „gemäß dem ‚Lageschema‘ der Individuen, ihren Subjektivierungsformen und Wissensstrukturen handelt es sich zweifelsohne um einen ‚validen‘ Wissensbestand“ (ebd.).

Der große Verdienst von Terkessidis besteht darin, daß er in systematischer Weise die Rede von einem ›institutionellen Rassismus‹ auf soziologische Theorien über eben diese Institutionen bezieht und so das Konzept ›institutioneller Rassismus‹ erheblich präzisiert. Gleichzeitig kann er die Behauptung, daß sich Rassismus in der Rationalität des Westens konstitutiv verbirgt (siehe hierzu z. B. Magiros (1995), Fanon (1969), Sartre (1965)) auf konkrete historische Prozesse beziehen, nämlich die gegenseitige Beeinflussung institutioneller Praxen mit theoretischen und wissenschaftlichen Paradigmen und ihrer Auswirkung auf die Subjekte in der Lebenswelt.⁷⁴

Dieser Punkt – Rassismus als Bestandteil des ›westlichen Wissens‹ – ist es jedoch, an dem sich eine Übergeneralisierung des Wissenskonzepts ausmachen läßt. Bei Terkessidis wird in keiner Weise klar, wie sich das substantiell gedachte Wissen auf die Subjekte überträgt. Ich will das an einem Beispiel verdeutlichen: In der Einleitung beschreibt Terkessidis eine Situation, die er selbst erlebte, als er im Begriff war, eine schlecht deutsch sprechende Frau an der Tür abzuweisen, weil sie „wohl eine ‚Zigeunerin‘ sein müsse“ (ebd., 9). Mit seiner Bestimmung des rassistischen Wissens kann er erklären, warum ihm so etwas passieren kann. Sie reicht jedoch nicht aus, um zu erklären, warum das z. B. in seinem Fall dazu führte, daß er die Situation für sich reflektierte, und sich vornahm, „daß so etwas in der Zukunft nicht mehr vorkommt“ (ebd., 10), andere Menschen jedoch gedankenlos ihr Wissen im Alltag anwenden und so die normale Diskriminierung perpetuieren, wieder andere ihr Wissen demonstrativ nach außen tragen und ihm (rassistische)

⁷⁴ Diese Wechselseitigkeit hat Terkessidis auch mit einer historischen Betrachtung über die Entstehung von Rassismus verbunden (siehe ebd., 83 ff.). Diesen – zweifellos interessanten – Aspekt hier auszufüllen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Taten folgen lassen. Das läßt sich nur erklären, wenn ›Wissen‹ als ein dynamischer Zusammenhang zwischen Diskurs, Praktiken und Sinnproduktion gedacht wird.

Hierzu ist die Berücksichtigung von Links Konzept der Selbstnormalisierung sowie von Halls Identitätskonzept hilfreich, woraus folgt: Das ›Wissen‹ determiniert die Subjekte nicht, sondern diese positionieren sich in Diskursen (vgl. Kapitel 3.1.4). In ihren jeweiligen Positionen stehen sie zwar sowohl in Diskursen als auch in Praktiken, Routinen und Institutionen, sind dabei aber durch ihre Praxis der Selbstpositionierung ›teilautonom‹.

Link, der die Foucaultsche Kritik an der ›Produktion von Normalität‹ in ein systematisches Verhältnis zur Diskurstheorie stellt, beschreibt eine imaginäre Verdichtetheit, die sich Normalisierung nennt. Diese wird zu einem Blick der Institutionen, der gesellschaftliche Phänomene unter dem Blickwinkel einer Herstellung von Normalität interpretieren und damit (re-)konstruieren kann. Die Rollenverteilung über das Galtonsieb versinnbildlicht die Integration qua Selektion: die integrierte Gesellschaft benötigt differenzierte Rollen in hierarchischem Verhältnis zueinander. Die daraus gewonnene Sicherheit ist bis zu einem gewissen Grad Selbsttäuschung, da die normalistische Normalität auch durch diese neotechnologischen Vergesellschaftungsmodi nicht letztlich gesichert werden kann, was ja gerade der Grund für die ›Karriere‹ des Normalismus ist.

Wenn wir die These von der Integration qua Selektion mit der von Miles erwähnten Dialektik der Ein- und Ausgrenzung vermitteln – diese besteht darin, daß jede Eingrenzung eine Ausgrenzung impliziert, und jede Ausgrenzung *en passant* eine Gruppe von Eingegrenzten konstituiert – bekommen wir eine doppelte Dialektik, weil zu dieser ›automatischen‹ Ebene eine weitere hinzutritt: Das Subjekt produziert nicht nur automatisch sein Anderes, sondern hat einen komplexen gesellschaftlichen Prozeß in Gang gesetzt, der diese Automatik handhabbar vorstrukturiert: Wenn Integrationsprozesse betrachtet werden, läßt sich jetzt beschreiben, welche Ausgrenzungen dazu vorher nötig waren, und welche im nachhinein mitproduziert werden; rücken Ausgrenzungen in den Blick, läßt sich untersuchen, welche integratorischen Wirkungen beabsichtigt sind und welche Eingrenzungen mitproduziert werden.

Stellen wir zur Verdeutlichung das Konzept der Integration qua Selektion Terkessidis' Bestimmung des ›Ausschluß durch Einbeziehung‹ gegenüber. Dieses begründet er folgendermaßen:

Das rassistische Wissen steht in einer praktischen Einheit mit Institu-

tionen. Es „indiziert einen institutionellen Komplex, in dem dieses materiell gelebt wird. In der Moderne besteht dieser institutionelle Komplex aus der jeweiligen historischen Formation von Arbeitsteilung, (National)Staat und hegemonialer Kultur“ (Terkessidis 1998, 12). Die Gesellschaft produziert sich institutionell ein Anderes, das sie als ›die Fremden‹ charakterisiert. „Durch den Ausschluß im Innern der Institutionen werden bestimmte Bevölkerungselemente als ‚Objekte‘ sichtbar – wie etwa Juden, ‚Zigeuner‘, Schwarze, Migranten etc.“ (Terkessidis 1998, 12). Die Ungleichheit an Lebenschancen dieser Menschen muß erklärt werden. „Daher wird von den „normalen“ Subjekten über diese „Objekte“ ein Wissen gebildet, welches die letztlich von den Institutionen selbst hergestellten Unterschiede im Einklang mit der Praxis der Institutionen erklärt und legitimiert . . . So bildet sich eine Repräsentation des Anderen heraus, die den allgemeineren Wissensstrukturen entspricht und die sich von der eigenen Subjektivität ableitet.“ (Terkessidis 1998, 13)

Hier ist wieder die bereits kritisierte Denkrichtung zu erkennen, gesellschaftliche Prozesse durch das Wirken einer symbolischen Struktur beschreiben zu können. Link hat sich dagegen mehr mit der Foucaultschen Idee der ›Positivität der Macht‹ auseinandergesetzt. So wird es möglich, die Ausgrenzung als einen integrierten Vergesellschaftungsprozeß zu beschreiben, statt eine Dichotomie von ›Fortschritt und abgespaltener Barbarei‹ zu favorisieren, die sich im Kern nur auf eine symbolische Binäropposition (Selbst und Andere) stützen kann. Statt um eine Binäropposition handelt es sich aber um einen zirkulären, nie abgeschlossenen Prozeß auf der Beziehungsebene⁷⁵ einerseits, und andererseits um einen historischen, d. h. ›nicht-notwendigen‹ Prozeß aus Institutionalisierung und Normalisierung. Genau das drückt der Begriff der Integration qua Selektion aus.

Integration qua Selektion ist nicht gleich Rassismus und auch nicht global deckungsgleich mit den ›wissenschaftlichen Beschreibungen‹ vor der Wertung; es handelt sich eher um eine Metainstitution, also um ein allgemeineres Prinzip (eine beobachtbare und interpretierbare Ordnung), die auch für rassismustheoretische Beschreibungen relevant sein kann.

4.8 Dimensionen einer Rassismustheorie

Institutionen organisieren gesellschaftliche Prozesse unter rationalen Gesichtspunkten. Diese Sichtweise galt es zu dekonstruieren. Ergebnisse dieser De-

⁷⁵ Der Prozeß ist hier eine selektive Tätigkeit *zum Zwecke der Integration* ist, eine verdinglichende Vereinnahmung, um die Produktion des Gleichen anzukurbeln.

konstruktion waren:

- 1) Institutionen sollen die Beziehungsebene entdramatisieren;
- 2) die Vorgehensweise ist, Menschen in Rollen zu zentrieren, die hierarchisch angeordnet sind;
- 3) diese Hierarchisierung, so die institutionellen Diskurse, entspricht einer in den Institutionen anzutreffenden Rationalität und repräsentiert sie;
- 4) FremdbeobachterInnen erkennen hier, daß in Beziehungen relevante Spiegelungen auf imaginäre Ziele der Institution hin verdichtet werden;
- 5) FremdbeobachterInnen sehen, daß diese Verdichtung gleichzeitig eine Verengung der Perspektiven und eine Verabsolutierung dieses Fokus ist.

Die Folgerung aus diesen Ergebnissen lautet, daß auch auf institutioneller Ebene das Imaginäre eine wichtige Rolle spielt. Die Integration qua Selektion verdeutlicht dies: Die normalistische Strategie der Homogenisierung von Teilbereichen gründet auf vorgängigen selektiven Maßnahmen, die die Subjekte-in-Beziehungen sowohl auf legitimatorischer als auch auf materieller Ebene unmittelbar betrifft und zu denen sie bestimmte Vorstellungen haben. Bauen wir dies in den Gesamtzusammenhang ein, ergibt sich folgendes Bild:

Ausgangspunkt war, daß es zwei Hauptströmungen antirassistischer Theoriebildung gibt: die eine bezieht sich auf psychologische Dispositionen von Subjekten, die diese zu ›RassistInnen‹ machen. Die andere bezieht sich auf gesellschaftliche Strukturen, denen rassistische Organisationsmuster inhärent sind. Es gibt Ansätze, die sich auf einen verlängerten Kolonialismus berufen, andere sehen den Kapitalismus mit seiner Konkurrenzstruktur als hauptsächlichen Übeltäter, wieder andere gehen von Antisemitismus als der älteren, der kulturellen Form des Rassismus aus. Die nationalstaatskritische Variante sieht Rassismus als ein gesellschaftliches Funktionsprinzip. Weiterblickende Ansätze, wie der von [Balibar und Wallerstein \(1992\)](#) argumentieren in Richtung einer mehrdimensionalen Sichtweise, die die verschiedenen Ansätze der zweiten Hauptströmung mehr oder weniger integral in einer Theorie bündelt. Für die BRD hat Stellmach festgestellt, daß die zweite Sichtweise im „etablierten Wissenschaftsbetrieb“ selten eine Rolle spielt. Stellmach macht das an der – bundesrepublikanischen – Vermeidung des Begriffs Rassismus fest.

Um die unseligen Konnotationen mit Nazi-Deutschland zu vermeiden, arbeite man in der BRD mit verschleiern den Begriffen wie „Fremdenfeindlichkeit“, „Ausländerhaß“, „Rechtsextremismus“ oder ganz und gar unspezifisch mit „Jugendgewalt“. Die Verwendung des Begriffs Rassismus ist notwendig, wenn auch nicht unproblematisch, wie sich dann im weiteren gezeigt hat. Denn ein einfaches ›Zusammendenken‹ der subjektiven Ebene und der gesellschaftlichen Voraussetzungen für Rassismus führt, so legte Cohen dar, geradewegs in eine „doppelte Reduktion“. Jedoch scheinen seine Ausführungen zuweilen nahezu legen, es sei nachgerade unmöglich, diese beiden Ansätze auf einmal zu berücksichtigen. Damit können PädagogInnen nicht zufrieden sein, da sie sich ja gerade im Spannungsfeld zwischen subjektiver Disposition und gesellschaftlichen Voraussetzungen bewegen müssen. Ein Konzept, das hier vermitteln kann, ist der von Foucault inspirierte Begriff des Diskurses.

Der Beobachtungsbereich Diskurs wurde um die Dimensionen Subjektin-Beziehungen und Institutionen erweitert.

Um ihn zu beschreiben, habe ich ein Erkenntnisraster vorgeschlagen, das zusammengefaßt lautet: *Menschen handeln in Institutionen nach Maßgabe ihrer Interessen und Intentionen unter der Bedingung des Dispositivs der Integration qua Selektion. In diesem Bedingungsgefüge entsteht und wirkt der moderne Rassismus.*

Dieses menschliche Handeln, so führte ich weiter aus, findet fundamentalerweise *auf* der Beziehungsebene *in* Institutionen statt. Schon bei Foucault wurde implizit immer auf die enge Verzahnung von institutionellen Praktiken und diskursivem Sinn bestanden. Ich habe dargelegt, warum ich diesen Zusammenhang für eine äußerst viable Perspektive auf die Lebenswelt halte. Auf der anderen Seite werden Diskurse immer aktuell von Menschen gehalten. Diesen Umstand habe ich mit der Dynamik der Beziehungsebene und der hier geltenden Beziehungslogik dargestellt.⁷⁶ Mit meinem Modell der dreidimensionalen Institution habe ich gezeigt, daß es durchaus möglich ist, beziehungsmaßiges und institutionelles Handeln auf einer Ebene zu beobachten, wenn es sich um *konkrete Institutionen* handelt.

Damit ist ein Erkenntnisraster umrissen, innerhalb dessen sich ›Rassismus‹ beobachten und bewerten läßt. Ich habe Anforderungen an ein solches Beobachten in den Mindestanforderungen zu formuliert. Es ging erstens darum, die wissenschaftliche Beschreibung viabel zu halten. Weil es dafür keine formalen Garantien gibt, habe ich neben einer grundsätzlichen Bescheiden-

⁷⁶ Die Aufgabe von Institutionen, die Beziehungsebene zu entdramatisieren, kann diese Dynamik durchaus – für Institutionen kontraproduktiv – vergrößern.

heit vorgeschlagen, die Beobachtungen, die auf Rassismus bezogen werden sollen, so multiperspektivisch wie möglich zu halten. Mindestvoraussetzungen hierzu waren 1) multikulturelle ForscherInnenteams; 2) Interdisziplinarität; 3) Internationalität und 4) Mehrdimensionalität im Sinne Cohens. Diese Mehrdimensionalität umfaßt Reflexivität, Einbeziehung von Beziehungs- und institutioneller Ebene und das Selbstinfragestellen des eigenen Ansatzes bezüglich Macht, Objekt- und Beziehungsfallen.

Voraussetzung für eine Rassismustheorie ist die Trennung zwischen der Ebene der Beschreibung und der Ebene der Bewertung.

Die ursprüngliche Motivation zumindest europäischer WissenschaftlerInnen, Rassismus zu kritisieren, war die Abscheu gegen die nationalsozialistische ›Rassenpolitik‹; es handelte sich abstrakt ausgedrückt um eine moralische Entrüstung zwecks politischer Mobilisierung. Genau diesen Aspekt haben Rassismustheorien auch noch heute, und dieser Aspekt schwingt immer mit, wenn versucht wird, ›objektiv‹ bestimmte gesellschaftliche Phänomene und/oder menschliche Verhaltensweisen als rassistisch zu klassifizieren. Der Weg kann nun nicht sein, die moralische Komponente für immer zu verbannen, sondern er muß sein, diese *auszuweisen*.

Im folgenden Praxisteil soll sich die Viabilität dieser perspektivischen Anordnung erweisen. Es wird sich zeigen, daß die Beachtung des Wertparadigmas und die Beachtung des Zusammenspiels von Beziehungsebene und konkreter Institution von unhintergebar wichtiger Wichtigkeit sind.

5 Antirassistische Praxis

5.1 Handlungsbereiche antirassistischer Pädagogik

Hier geht es darum, die Erkenntnisse aus den vorangehenden Kapiteln auf die Beobachtung von praktischer ›antirassistischer‹ Pädagogik zu beziehen. Welche globalen Methoden gibt es? Wer bietet sie an? Für wen sind sie gedacht? In welcher institutionellen Rahmung finden sie statt?

Anhand von Praxisbeispielen aus der Literatur sollen die dort vorgestellten Projekte kurz nachvollzogen werden, die dort z. T. erfolgte kritische Bewertung überprüft und dann auf den vorliegenden Theorieansatz bezogen werden. Hierbei werde ich mich nochmals auf die Mindestanforderungen in Kapitel 4.1 beziehen, und als Leitlinien antirassistischer Pädagogik formulieren. Die verschiedenen, dann diskutierten Methoden sind die *Wege*, die *Ziele* wiederum ergeben sich aus einem professionellen pädagogischen Anspruch und aus ethischen Maßstäben, die die Bekämpfung von Rassismus rechtfertigen.

Es gibt zwei große Bereiche, die in einer antirassistischen Pädagogik immer beachtet werden müssen:

- 1) das Verhältnis zwischen Beziehungsebene und konkreter Institution. Es ist Voraussetzung für die Entwicklung von adäquaten Methoden und einer adäquaten Didaktik;
- 2) die Ebene der Bewertung, die in Beobachtungskriterien, ethische Grundlagen und politische Dimension (Einstellungen und Handlungsoptionen) zerfällt.

Hervorstechende Wichtigkeit besitzen die Beobachtungskriterien, die sich durch Multiperspektivität gemäß meiner Mindestanforderungen auszeichnen.

Das umfaßt sowohl TeilnehmerInnen⁷⁷-Perspektiven, Perspektiven verschiedener (involvierter) Institutionen als auch Perspektiven verschiedener Theoreansätze. So übersetzt sich die Mehrdimensionalität, die Cohen fordert, in ein pädagogisches Konzept. Auffällig ist, daß organisatorische Voraussetzungen von der Bewertung von Phänomenen als rassistisch abhängen, wie die Diskussion der Mobilen Jugendarbeit Hoyerswerda und dem StreitschlichterInnenprogramm in Hessen zeigen wird. PädagogInnen kommen bei dieser Wertung nicht umhin, sich über ihr Menschenbild Rechenschaft abzulegen. Gerade in einem derart moralisierten Bereich wie dem Rassismus ist es wichtig, den eigenen moralischen Standpunkt zu reflektieren und kommunizierbar zu halten.

Die Ansätze im Überblick

Lang und Leiprecht (2000) erläutern und kritisieren das „Braunäugig/Blauäugig“-Training der Amerikanerin Jane Elliott. (Psychologisch geschulte) ExpertInnen bieten Freiwilligen sowie MitarbeiterInnen von Firmen und Institutionen eine Art ›Selbsterfahrung von (rassistischer) Diskriminierung‹ an. Der Ansatz ist individuenzentriert.

In den „Multikulturellen Lerngruppen“ von Kalpaka und Wilkening (1997) zeichnet sich folgende Struktur ab: Es handelt sich um Seminare, in denen für in Institutionen tätige Personen – in diesem Fall den Verein Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) – von ExpertInnen für eine Veränderung der Praxis geschult werden sollen. In diesen Seminaren wird über die Reflexion erlebter Situationen zunächst herausgefunden, welche diskriminierenden Strukturen (inner-, außerinstitutionell und auf den Beziehungsebenen) hinter den Ereignissen stecken könnten, dann werden Eckpunkte für eine veränderte Praxis entwickelt. Zentrale Verweise auf die in dieser Arbeit entwickelte Theorie sind

- Unterscheidung und Erfassung von Selbst- und Fremdwahrnehmungen;
- Konstruierter Charakter (sozialer) Wirklichkeit.

Unter den von Buderus (1998) beschriebenen Projekten greife ich zwei weitere heraus, die durch ihre Gegensätzlichkeit auffallen.

Das Projekt ›Offenbach‹ ist ein vom Jugendbildungswerk Offenbach initiiertes, viele örtliche Institutionen einbeziehendes Projekt, das auf Lang-

⁷⁷ Im Folgenden TN

fristigkeit ausgelegt ist. Die Zielgruppe besteht in erster Linie aus SchülerInnen, aber auch (in einem zweiten Projektschritt) aus Kindergarten-Kinder, ErzieherInnen, Eltern und LehrerInnen. Bemerkenswert ist der inhaltliche Fokus: es geht nicht um einen abstrakten Rassismus bzw. Antirassismus, sondern um dessen sichtbare Auswirkungen; die sozialen Ereignisse, die hier erfaßt werden, sind Konflikte. Durch die durch Projektorganisation und -management inspirierte und auf Vernetzung zielende Organisation handelt es sich um interinstitutionelles Projekt. Der pädagogische Hintergrund erschließt sich durch die Methoden der Mediation.

Die Mobile Jugendarbeit Hoyerswerda ist ein im Rahmen des „Aktionsprogramms gegen Aggression und Gewalt“ (AgAG) des Bundes von 1993-1996 gefördertes Projekt. Haupt- und nebenamtliche Kräfte (in unterschiedlicher Ausbildungssituation) leisten Beziehungsarbeit für defizitäre Jugendliche im Alter von 16 - 21 Jahren, die vor allem Selbststärkung erfahren sollen. Es handelt sich um ein Kriseninterventionsprogramm.

Besonders auffällig ist, daß die Ebene der Bewertung selten explizit genannt wird. Das erschwert eine Kritik an den Ansätzen. Die Nicht-Reflexion der Werteebene führt zu Alltagsaussagen wie ›Hauptsache, es wird irgend etwas dagegen getan‹. Wobei ›dagegen‹ ein genauso leerer wie blinder Begriff ist. Die Rekonstruktion der Bewertungsebene eröffnet, wo in der jeweiligen Perspektive der Ansätze das eigentliche Problem liegt, und wo der Hebelpunkt des Eingreifens gesehen wird, worin also die Handlungsmotivation der einzelnen Ansätze besteht. Für Hoyerswerda ist dies ›Eskalationen müssen weg‹, für das „Braunäugig/Blauäugig“-Training ›Sensibilisierung‹ für Diskriminierung, für Offenbach ist dies ›Konfliktlösen‹ und für die Multikulturellen Lerngruppen ›Ohnmacht überwinden‹.

Zwei dieser Ansätze – das „Braunäugig/Blauäugig“-Training und die Multikulturellen Lerngruppen – sind auf der Mikroebene des pädagogischen Handelns angesiedelt, hier geht es um die methodische Umsetzung eines in irgendeiner Weise antirassistischen Erziehungsziels in der Trainings- bzw. Seminarsituation. Die beiden anderen Darstellungen beziehen sich mehr auf das Didaktische und Organisatorische; hier sind die Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns besonders zu berücksichtigen.

5.1.1 „Das ‚Braunäugig/Blauäugig‘-Training“

Jane Elliott, eine US-amerikanische Grundschullehrerin, entwickelte 1968 ein Konzept, „um ihren SchülerInnen nahe zu bringen, was Rassismus und Dis-

kriminierung bedeuten. Sie entwickelte die „Braunäugig-Blauäugig“-Übung, in der TeilnehmerInnen aufgrund ihrer Augenfarbe als Minderwertige behandelt werden.“ (Schlicher et al. 1998, 44) Auftritte in verschiedenen Fernsehschows machten sie berühmt.

Zunächst führte sie das Training mit Schülerinnen und Schülern durch, seit Mitte der 80er Jahre dann auch „in Firmen, Behörden, Universitäten und Gemeinden“ (ebd., 44).

Elliott, behaupten Schlicher et al. (1998), „stellt Ethik und Moral in den Mittelpunkt der Debatte zum Thema Rassismus“ (ebd., 44).

Jane Elliott bildete im Mai 1996 in den Niederlanden europäische TrainerInnen⁷⁸ für das „Braunäugig/Blauäugig“-Training aus. Nur von ihr trainierte Personen sind berechtigt, das Training durchzuführen.

Die folgende Diskussion und Kritik stützen sich auf die Darstellung in Schlicher et al. (1998) und Schlicher (2000), sowie auf die kritische Reflexion des Konzepts in Lang und Leiprecht (2000).

Der Ansatzpunkt für das „Braunäugig/Blauäugig“-Training liegt im Folgenden: „Der Zweck dieser Übung ist es, Weißen die Möglichkeit zu geben herauszufinden, wie es sich anfühlt, nicht weiß zu sein, den Privilegierten zu zeigen, wie es ist, nicht privilegiert zu sein.“ (Schlicher et al. 1998, 5) „Damit ist die Hoffnung verbunden, daß durch die Selbsterfahrung die Aufmerksamkeit und die Wahrnehmung gegenüber rassistischer Diskriminierung erhöht und die Bereitschaft gesteigert wird, etwas dagegen zu tun. Auch soll erkannt werden, welche Folgen langjährige Diskriminierungen, Benachteiligungen und Demütigungen für die solchermaßen Behandelten haben können.“ (Lang und Leiprecht 2000, 5) In der Selbstdarstellung wird das folgendermaßen formuliert:

„- Es [das Training] verdeutlicht allen TeilnehmerInnen, wie Rassismus funktioniert und welche Auswirkungen er sowohl auf die von Rassismus Betroffenen wie auf diejenigen hat, die diskriminieren oder Diskriminierungen zulassen.

- Es räumt mit dem Irrglauben auf, daß Vorurteile zu Diskriminierung führen, und zeigt, im Gegenteil, daß Diskriminierungen Vorurteile in der Regel erst produzieren.

- Das Training veranschaulicht die Kategorien Macht und Ohnmacht, letztere überall dort, wo keine Macht zugestanden wird.

- Das Training moralisiert nicht theoretisch, sondern involviert alle Teilnehmenden auf kognitiver und emotionaler Ebene und fordert die

⁷⁸ <http://www.uni-marburg.de/dir/eyetoeye/trainer.html>

Verantwortlichkeit jedes und jeder Einzelnen ein.“ (Schlicher et al. 1998, 5)

Das Training dauert üblicherweise einen Tag. Am Anfang der Übung teilt Elliott die TN in Braunäugige und Blauäugige ein. Die Blauäugigen, die zusätzlich mit einer Halskrause ausgestattet werden, stellen die diskriminierte Gruppe dar. Während die Blauäugigen den Raum verlassen, legt Elliott den Braunäugigen eine fiktive Theorie über die Minderwertigkeit der Blauäugigen dar, des Inhalts, daß der natürliche Zustand des Menschen Braunäugigkeit sei, die bekanntlich durch den Melaningehalt der Haut sichergestellt werde. Als sich Menschen in weniger sonnigen Gebiete niederließen, sei der Melaningehalt bei ihnen allmählich zurückgegangen, was zur Blauäugigkeit geführt habe. Blaue Augen seien jedoch durchlässiger für Sonnenlicht, welches das Gehirn der Blauäugigen auf Dauer schädige, so daß deren kognitive Fähigkeiten unterentwickelt seien. „Alle negativen Stereotype die in unseren Gesellschaften verwandt werden, werden auf Blauäugige angewendet. Blauäugige werden als unterlegen eingestuft und als Unterlegene behandelt. Im Ergebnis beginnen diese, sich unterlegen zu fühlen und bestätigen das Stereotyp“ (Schlicher 2000). Dann stellt Elliott den Braunäugigen einen ›Intelligenztest‹ vor, der später zusammen mit den Blauäugigen durchgeführt wird. Den Braunäugigen werden die Lösungen vorab genannt, denn: „[s]tets würden [im wirklichen Leben] kulturell einseitige Tests durchgeführt, die Lehrbücher, der Unterricht, Geschichtsschreibung, alles verlaufe nach einem Muster kultureller ›Einseitigkeit, und zwar so, daß das Ergebnis stets günstig für die weiße Mehrheit ausfalle“ (Lang und Leiprecht 2000, 6). Dann werden einige grundlegende Verhaltensregeln aufgestellt: Die Blauäugigen sollen nur stirnrunzelnd und höhnisch angeschaut werden, es soll nicht mit ihnen, sondern über sie gelacht werden usw. Wenn die Blauäugigen dann in den Raum kommen, werden sie mit allen erdenklichen Verfahrensweisen, wie zum Beispiel paradoxen Aufforderungen, Demütigungen und Beleidigungen konfrontiert. Erkennbar schwache TN werden von Elliott zusätzlich bloßgestellt und fertiggemacht. Elliott macht klar, daß ihre Macht absolut ist: wenn blauäugige TN meinen, gewisse an sie gestellte Verhaltensanforderungen erkannt zu haben, und sich dementsprechend verhalten wollen, dann ändert Elliott diese Regeln, indem sie sagt, dies liege durchaus in der Macht der Braunäugigen. Lang und Leiprecht sprechen hier in Anlehnung an Schulz von Thun von „Oberhand-Technik“ (vgl. ebd., 7).

Wenn in einer Trainingssituation Widerstand von Blauäugigen aufkommt,

versucht Elliott, diesen zunächst innerhalb der Spiel-Logik zu brechen. Gelingt dies nicht, benutzt sie die Metaebene, um das Setting durchzuhalten: Eine Blauäugige hatte einmal versucht, die Blauäugigen zum Widerstand aufzurufen. „Jane Elliott beschreibt, daß sie damals die Gruppe vor die Alternative gestellt habe, entweder diese Frau oder sie selbst fortzuschicken. Jane Elliott habe den Raum verlassen und vor der Türe auf das Abstimmungsergebnis gewartet. Nach kurzer Zeit sei ein ‚Braunäugiger‘ und ein ‚Blauäugiger‘ herausgekommen, und sie hätten die Frau hinausgeführt.“ (Ebd., 8) Das Wechseln der Ebenen ist auch im normalen Programm beabsichtigt.⁷⁹

Der am deutlichsten hervorstechende Kritikpunkt bezieht sich zunächst auf die Methode, in der (systematisch) Spiel- und Metaebene miteinander vermischt werden. Besonders eindrücklich ist folgende Situation: „Das Training befindet sich bereits in der Auswertungsphase und die ‚Blauäugigen‘ wurden gebeten, in drei Stichworten zu notieren, wie sie sich während des Trainings gefühlt haben. Jane Elliott zu einer jungen weißen Frau: Sie scheinen traurig zu sein. Was macht Sie traurig?‘ Antwort: ‚Das ich auf dem Boden sitzen mußte, keine Donuts und keinen Kaffee bekam‘. Gelächter. Jane Elliott: ‚Püppchen. Wow.‘“ (Ebd., 10)

Hier wird in der Auswertungsphase die Thematik des Settings, also die Verbindung der fiktiven Theorie mit der allerdings realen Unterdrückung der TN (vgl. ebd., 12), nicht verlassen. Das ist vor dem Hintergrund der emotionalen Belastung der TN unverantwortlich. Eine Grundvoraussetzung solcher erfahrungssimulierender Seminare (sei es solch ein Setting, seien es Rollen- oder Planspiele) ist aus zwei Gründen die strikte Trennung von Erfahrungs- und Reflexionsteil:

Erstens ist zu berücksichtigen, daß Gefühle nicht gedacht, sondern erlebt werden. TN werden, wenn sie in der Spielsituation emotional belastet werden, Schwierigkeiten damit haben, ihre realen Gefühlseignisse der Spielsituation zuzuordnen, statt sie auf bestimmte MitspielerInnen zu projizieren. (vgl. Hausmann et al. 1996). Eine notwendige Voraussetzung dazu ist eine emotional sichere Reflexionsatmosphäre, in der die TN von aus dem Spiel

⁷⁹ „In einer anderen Szene erläutert Jane Elliott auf der Meta-Ebene, daß es sich bei der Trainingssituation *nicht* um ein Spiel handele, da innerhalb dieser Situation ein ‚Blauäugiger‘ niemals gewinnen könne. Auch in der Gesellschaft ginge es bei der Ungleichbehandlung von ‚Schwarz‘ und ‚Weiß‘ keineswegs um ein Spiel. Noch während Jane Elliott dabei ist, auf der Meta-Ebene zu erklären, wechselt sie zurück in die Trainingssituation und weist eine der Teilnehmerinnen als ‚Blauäugige‘ scharf zurecht: ‚Sie werden nie gewinnen, wenn Sie schreiben, während ich rede‘. (Ebd., 9).

herrührenden ›Übertragungen‹ anderer TN geschützt sein müssen, gegebenenfalls durch das Eingreifen der TrainerInnen. Katastrophal ist es, wenn wie im vorliegenden Fall, diese Angriffe von der Trainerin selbst ausgehen.

Zweitens ist durch die Vermischung der Ebenen der Transfer gefährdet. In diesem Fall dürfte er kaum stattgefunden haben. Die gemachten Erfahrungen sind immer mit diesen Gefühlseignissen verknüpft, nur wenn letztere aufgearbeitet werden, lassen sich Handlungsperspektiven entwickeln. [Lang und Leiprecht \(2000\)](#) kritisieren, daß durch dieses Training lediglich Schuldgefühle hervorgerufen werden, die psychologisch betrachtet nichts anderes als Abwehrmechanismen sind (vgl. ebd., 13). Wenn die moralisierte Darstellung aber Abwehrmechanismen hervorruft, ist es fraglich, ob und was die TN durch das Training lernen können.

Zwar ist es wichtig, den moralischen Aspekt von ›Rassismus‹ und ›Antirassismus‹ zu berücksichtigen; Elliott reflektiert diese Moral jedoch nicht, sondern tränkt damit das gesamte Setting und die Reflexion, woraus für die TN folgt: „Die persönliche Demütigung muß als Opfer für den Antirassismus erbracht werden“ (ebd.). Daraus, daß Elliott offenbar nicht versteht, wie sie mittels Reflexion einen Transfer sichern kann, erklärt sich zum Teil der Reduktionismus des Ansatzes auf der methodischen Ebene, da hier die Erfahrungen im Training einfach auf die gesellschaftliche Wirklichkeit hochgerechnet werden. Rassismus wird dargestellt, als sei er ausschließlich auf der Ebene persönlicher Diskriminierung angesiedelt. Er erscheint dann als moralische Verfehlung, die den Subjekten aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu den ›Weißen‹ eingeschrieben ist. Ein TN: „Ich lernte, wie schlecht, böse und rassistisch Menschen sein können“ ([Dokumentations- und Informationszentrum Rassismus 1999](#)). Das steht in der Nähe eines Essentialismus, den [Cohen \(1994\)](#) folgendermaßen charakterisiert: „Rassismus wird ‚naturalisiert‘ bis er nicht mehr eine kulturelle Norm (und als solche bestreitbar ist), sondern zu einer quasi-biologischen Eigenschaft wird, zum Symptom einer angeborenen individuellen Pathologie“ (ebd., 26). Rassismus wird so – paradoxerweise, denn der Ausgangspunkt ist ja die Durchdringung der Gesellschaft mit Rassismus – wieder zu einem individuellen Problem: ich bin moralisch verwerflich, um das zu ändern, muß ich Gutes tun und nett zu AusländerInnen sein. Demgegenüber ist ›Antirassismus‹ eben von dieser persönlichen Ebene zu trennen: Ich muß Angehörige von von Rassismus betroffenen Gruppen nicht mögen oder besonders freundlich zu ihnen sein, sondern reflektieren, inwieweit aktuelle Diskurse, Sozialisationserfahrungen, gesellschaftliche Verhältnisse usw. Ausgrenzungs- und Diskriminierungsereignisse auf gesellschaftli-

cher Ebene hervorrufen und bedingen, und inwieweit rassistische Topoi in meinem Denken und Handeln eine Rolle spielen. So gesehen wäre das Training von der Grundidee durchaus in der Lage, Bewußtsein für rassistische Diskriminierungen zu schaffen, wenn es nicht genau bei der bloßen Erfahrung von Diskriminierung stehenbliebe. Gefährdet wird das ›Lernziel Antirassismus‹ zusätzlich durch Elliotts ›dezisionistischen Autoritarismus‹. Die Vorgehensweise ist ein bloßes Vermitteln von ›Kenntnissen‹ auf der Grundlage von Elliotts Rassismusverständnis: Es werden keine Erfahrungen von TN berücksichtigt, sondern allein von Elliott gesetzt, wie die (rassistische) Welt ist. Dies ist aus drei Gründen problematisch:

Erstens ist die Art der Vermittlung autoritär: „Offenbar genügt es, autoritäres Auftreten mit einem vom eigenen Standpunkt aus positiv bewertenden Ziel zu verbinden“ (Lang und Leiprecht 2000, 15), um eine Akzeptanz dieses Auftretens durch die TN zu erreichen. Der Autoritarismus birgt letztlich die Gefahr, zu einem ›heimlichen Lernziel‹ zu werden. Die Kompetenz – und zwar die thematische wie die *moralische* – bleibt bei der/dem TrainerIn. Die TN müssen sich in die Rollen fügen, tun sie dies nicht, werden sie *in der Wirklichkeit* mitunter unverblümt als rassistisch bezeichnet (Sinngemäß: ›Sie gefährden das Training und treten die Erfahrung von Diskriminierten mit Füßen‹ (vgl. auch Lang und Leiprecht 2000, 8)). So wird unter Umständen nur gelernt, daß sich Probleme durch autoritäres Auftreten oder Autoritätshörigkeit lösen lassen.

Zweitens haben die TN keine Chance, eigene Erfahrungen mit Rassismus einzubringen. Die eigene lebensweltliche Eingebundenheit auch in rassistisch wirksame Strukturen kann so *nicht* aufgearbeitet werden, weil Elliott an die Stelle der *Reflexion* eine von den TN unabhängige *Simulation* stellt.

Drittens ist die Darstellung der ›rassistischen Welt‹ defizitär. So wird Rassismus als ›Herrschaft einer Gruppe über eine andere‹ verstanden (vgl. ebd., 12), wobei die Herrschaftlichkeit der dominanten Gruppe individueller moralischer Schlechtigkeit entspricht. Durch die implizite Verwendung der Metapher der allmächtigen ›weißen Verschwörung‹, die die absolute kulturelle Hegemonie besitzt, wird eine intuitive Dimension angesprochen, die simple „Oberhand-Methoden“ benutzt und diese auf die gesellschaftliche Wirklichkeit hochrechnet. Lang und Leiprecht nennen das in Anlehnung an Cohen „Paralogische Verallgemeinerung“.

Das über allem liegende Schwarz-Weiß-Schema deckt die Dialektik zwischen Tätern und Opfern vollständig zu, denn die einfache Gegenüberstellung von UnterdrückerInnen und Unterdrückten ist zu simpel, „um die vor-

herrschenden Unterdrückungs- und Diskriminierungsstrukturen angemessen nachzubilden“ (Lang und Leiprecht 2000, 11). Solche Vorgänge sind auf der Beziehungsebene und der Ebene der konkreten Institution beschreibbar,⁸⁰ und sie stellen die Anforderung an eine antirassistische Pädagogik, die Konsequenzen konzeptuell zu berücksichtigen. Auf einer weniger dramatischen Ebene ist dies das Projekt der „Multikulturellen Lerngruppen“ (s. u.).

Die genannten Kritiken würden das Training nicht grundsätzlich in Frage stellen, wenn die kritischen Punkte in der Reflexion aufgegriffen und verarbeitet würden. Denn das einfache Schwarz-Weiß-Denken, oder der Autoritarismus, sind ja gerade Hauptmerkmale des Rassismus und seiner Legitimationen (bzw. seiner Ideologie, wie Miles sagen würde); eine Thematisierung und Reflexion dieser Struktur wäre sicher sehr hilfreich.

Auf den Punkt gebracht: Das „Braunäugig / Blauäugig“-Training hat nur im Fokus, daß Menschen *an Rassismus schuld sind*, und nicht, was sie *dagegen tun können*. Sich der eigenen Position innerhalb einer rassistischen Vergesellschaftung bewußt zu werden, ist der erste Schritt für eine antirassistische Arbeit (und eine unabdingbare Voraussetzung, um als PädagogIn oder TrainerIn dieses Thema zu bearbeiten). Doch die emotionalen Erfahrungen müssen aufgegriffen, und mit ihnen muß weitergearbeitet werden. Geschieht dies nicht, ergeben sich keine Handlungsperspektiven und es bleibt lediglich ein Gefühl der Ohnmacht zurück. Denn wenn die gesellschaftlichen Voraussetzungen nicht klar werden (und damit die Grenzen, aber auch Möglichkeiten des eigenen Handelns), ist der Plan, den das Training nahelegt – sich in Zukunft nichtdiskriminierend und moralisch besser zu verhalten –, zum Scheitern verurteilt.

In eine ähnliche Richtung geht Lida van den Broek, wenn sie schreibt:

„Das Bewußtwerdungstraining ist eine wesentliche Voraussetzung für effektives antirassistisches Handeln, da sie die Rolle von Weißen sichtbar macht. Ohne Reflektion des eigenen Denkens und Handelns verfallen Weiße, auch im Rahmen der antirassistischen Bewegung, sehr leicht in ein paternalistisches oder sogar rassistisches Handeln . . . Es ist allerdings notwendig, daß das Training mit Handlungsperspektiven verbunden wird. Menschen, die sich ihres Rassismus und ihrer Position dazu bewußt sind, daraus jedoch keine Konsequenzen für ihr tägliches Tun und Lassen ziehen, leisten keinen Beitrag zur Befreiung von Rassismus.“ (van den Broek 1988, 109)

⁸⁰ Das habe ich – mit anderen Vorzeichen – in Kapitel 3.3 exemplarisch dargelegt.

Und Trainings, so ist hinzuzufügen, die den TN nicht das Nötige an die Hand geben, tun das ebensowenig.

Mittelbar wird hier auch ein Problem deutlich, das ich in Kapitel 2.1 bereits angesprochen habe. Die Setzung dessen, was Rassismus sei, wird von Elliott vorgenommen. Damit ist implizit eine Definition von Rassismus gegeben, die nicht mehr angreifbar erscheint, weil sie nicht offen angesprochen wird. Wer aber in Seminaren das Thema Rassismus anbietet und dabei mit Rassismusdefinitionen arbeitet, wird die Erfahrung machen, daß solche Definitionen fast immer umkämpft sind. Zu Beginn der Arbeit habe ich ausgeführt, warum Rassismusdefinitionen immer eine moralische Komponente enthalten, die von der Beschreibungsebene psychologischer oder soziologischer Phänomene zu trennen ist. Die damit verbundenen Unsicherheiten müssen in der pädagogischen Praxis durchgehalten werden, die Definition darf nicht einfach gesetzt werden, sondern muß zur Disposition stehen. Es werden niemals, außer in Ausnahmefällen, alle TN einer Definition zustimmen. Die pädagogische Praxis sollte aber Wert darauf legen, zumindest potentiell jeder/jedem TN die Möglichkeit zu geben, neue Erfahrungen zu sammeln. Elliott stellt Ethik und Moral eben nicht in den Mittelpunkt einer *Debatte* (siehe oben auf Seite 129), sondern sie *verhindert* eine solche Debatte. Aufgrund der dargelegten Schwächen ist das Konzept gerade nicht in der Lage, angemessen zu vermitteln, „wie Rassismus funktioniert“ (siehe oben auf Seite 129). Die Frage, die sich Elliott stellen lassen muß, ist, was Lernerfahrungen in diesem Bereich (in einem moralischen Thema) wert sein können, die auf nicht im Einvernehmen geklärten und z. T. unverständlichen Grundlagen gemacht werden. Ein Ansatz, die Definition praktisch disponibel zu halten, kann sein, von je konkreten Erlebnissen von TN auszugehen, wie es bei den „Multikulturellen Lerngruppen“ der Fall ist.

5.1.2 „Multikulturelle Lerngruppen“

Annita Kalpaka und Christiane Wilkening beschreiben ein Seminarconcept für MitarbeiterInnen in ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) und Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen (BüE) (Kalpaka und Wilkening 1997). AbH wendet sich an Auszubildende, „die Unterstützung suchen“ (Verein zur Förderung der beruflichen Bildung e.V. 2000) und im dualen System ihre Berufsausbildung machen. Die ausbildungsbegleitenden Hilfen wenden sich sowohl an autochthone wie an allochthone Jugendliche. Den Autorinnen geht es darum, keine ›Handreichung für eine neue Ausländer-

Innenpädagogik< anzubieten, sondern „eine Pädagogik für alle, die in einer multiethnisch, multikulturell und mehrsprachig zusammengesetzten Gesellschaft leben“ (Kalpaka und Wilkening 1997, Klappentext). Dabei liegt der Fokus in diesen auf den Reflexionen der TN aufbauenden Seminaren auf dem „pädagogische[n] Handeln von abH-Mitarbeiter(innen) . . . , die in multikulturellen Lerngruppen vor veränderten Anforderungen stehen“ (ebd., 6).

Die Autorinnen gehen von der Grundannahme aus, daß die BRD faktisch ein Einwanderungsland ist und „die Migrationsgeschichte der BRD und Ausländergesetzgebung“ mehr mit der Wirklichkeit der allochthonen Klientel zu tun hat als z. B. die Kultur ihrer Herkunftsländer (Deutschlandkunde statt Herkunftslandkunde). Sie sehen ein reales Dilemma zwischen „„Ausländer(innen)‘ gesondert [zu] behandeln (und sie dadurch eventuell als defizitär bzw. nicht dazugehörig zu stigmatisieren) und sie nicht extra [zu] erwähnen im Sinne von ‚gleich behandeln‘ (und sie dadurch eventuell zu ignorieren bzw. ihre spezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten auszugrenzen)“ (ebd.); ›Sprachschwierigkeiten< werden als Effekte der ›monolingualen< Lehrstruktur gefaßt, und nicht primär als ein Problem von MigrantInnenkindern und -jugendlichen. Das betrifft v. a. den Umstand, daß die Erstsprache dieser Jugendlichen im bundesrepublikanischen Alltag ständig entwertet wird (vgl. ebd., 43 ff.).

Das Konzept arbeitet mit einem Wechsel aus Wissensbausteinen, Elementen systemischer Supervision wie Skulpturarbeit und Praxistransferphase. In allen Phasen werden Reflexionsphasen eingeschoben, die auf das Thema und die Erfahrungen der TN bezogen sind.

Wissensbausteine Die Wissensbausteine sind 1) Geschichte der Ein- und Auswanderung; 2) Ausländergesetze; 3) Muttersprache – Zweisprachigkeit; 4) Kultur; 5) Diskriminierung/Antidiskriminierung. Die verwandten Methoden sind Biographische Ansätze, Erfahrungsaustausch, Filme, moderierte und visualisierte Inputs, TN-Gespräche über die Inputs. Besonderen Wert legen die Autorinnen darauf, daß „der dargebotene Inhalt . . . direkt das tatsächliche Leben, die Gegenwart der anwesenden Seminarteilnehmer/innen als Teil der wirklichen gelebten Geschichte und Politik in ihrer Lebenszeit“ betrifft und berührt (ebd., 42).

Skulpturarbeit Die Skulpturarbeit lehnt sich an Boals Statuentheater, Methoden des Psychodramas und der systemischen Familientherapie an.

Ein/e TN stellt nach einer (problematischen) Situation, an der sie beteiligt war, aus den anderen TN eine Skulptur. Danach haben ZuschauerInnen Gelegenheit, aus der Außenperspektive ihre Assoziationen zu äußern. Aus der Innenperspektive erläutern dann die Figuren ihre Wahrnehmungen und Empfindungen in dieser ›gefrorenen Situation‹. „Im Rollenfeedback als Rückmeldung über das Erleben der Spieler/innen in der Rolle, Feedback als Rückmeldung der Zuschauer/innen (inkl. Leiter/innen) zu den Rollen aus der Außenperspektive und Sharing als Mitteilen ähnlicher Erlebnisse aus ihrem Leben, in denen sie selbst mit ähnlichen Haltungen und Empfindungen zu tun hatten, bringen die Teilnehmer/innen ihre Wahrnehmungen, Empfindungen und Assoziationen zur Sprache.“ (Ebd., 16) Dabei liegt der Fokus nicht so sehr darauf, konkrete Verhaltensregeln zu erarbeiten, sondern dem Aufbau einer Kompetenz, die die Wahrnehmung der Wechselwirkungen des eigenen und fremden Handelns ermöglicht. In den Worten der Autorinnen:

„Die Teilnehmer/innen erleben sich selbst, ihre Gefühle und Reaktionen und betrachten gleichzeitig ihre Selbstwahrnehmung aus der Distanz und in der Spiegelung durch die Fremdwahrnehmung der anderen. Sie reflektieren ihre Position in der Konstellation von Macht und Ohnmacht in ihrem pädagogischen Alltag. Durch die Übernahme verschiedener Positionen, wie z. B. als Azubi oder als Meister/in, Ausbilder/in oder auch als Verwandte/r erleben die Teilnehmer/innen als Darsteller/innen in dem Standbild deren Haltungen direkt. Zentral ist es dabei, daß sie ihren eigenen Gefühle in der Situation als ‚Unterdrückende‘ ebenso wie als ‚Unterdrückte‘ erforschen und als Indikatoren für Beziehungen, Reaktionen und Verhaltensweisen kennen- und nutzen lernen.“ (Ebd., 15)

Transferphase Für die Übertragung der Seminarerfahrungen auf die Praxis arbeiten die TN mit dem „Interkulturellen Selbsttest“ für Institutionen von Wolfgang Hinzl (ebd., 109 ff.). Hier wird evaluiert, wie das Zahlenverhältnis zwischen allochthonen und autochthonen MitarbeiterInnen ist, wie dies im Verhältnis zur Zielgruppe steht usw. Vor dem Hintergrund der Seminarerfahrungen werden nun Anforderungen an die eigene Institution gestellt, die mit den übrigen TN in Form der kollegialen Beratung besprochen werden.

Im Mittelpunkt dieses Konzeptes steht, den konkreten Alltag der TN mit seinen spezifischen Problemen in den Mittelpunkt einer Reflexion und Auseinandersetzung zu rücken. Dabei fehlt vordergründig zunächst die ›moralische

Drohung<, es würde sich um ein antirassistisches Seminar handeln. Bei der Darlegung ihrer Sichtweise der Themenbereiche/Input nehmen die Autorinnen in Kauf, damit gegen bisherige Wahrnehmungen und Welterklärungen der TN zu verstoßen: „Die Fakten selbst bieten den Teilnehmer(inne)n kein positives Bild der deutschen Gesellschaft im Hinblick auf den Umgang mit Einwander(inne)n an, sondern richte[n] das Augenmerk eher auf unmenschliche und ablehnungswürdige Tatsachen in Geschichte und Gegenwart“ (ebd., 42). Die Konfrontation mit solchen ›Fakten‹ ist nötig; durch den biographieorientierten Zugang bleibt den TN jedoch die Möglichkeit, eine *eigene* Bewertung vorzunehmen. In der Skulpturarbeit dramatisiert sich diese Konfrontation, da hier die Auswirkungen solcher Fakten eher nachvollzogen werden können.

Die Skulpturen sind der Kern dieses Konzeptes. In der Darstellung von Situationen können Selbst- und Fremdwahrnehmungen dargestellt werden. Die Greifbarkeit des/r anderen, der anderen Rolle ermöglicht Perspektivübernahmen ›auf Probe‹ und verdeutlicht immer wieder die Dramatik von Beziehungsebene und den Vorstrukturierungen der jeweiligen Institutionen. Die Autorinnen beschreiben einige Punkte, an denen von den TN ein ›Wahrnehmungsmehrwert‹ abgeschöpft werden konnte:

In einer Skulptur, bestehend aus einer Sozialarbeiterin, einer jungen Auszubildenden sowie deren eingewanderten Eltern, ihrem Onkel und ihrer Cousine dramatisiert sich die Hin- und Hergerissenheit der Auszubildenden zwischen einer festen Familienbindung einerseits und der Bindung an die Sozialarbeiterin andererseits. Diese wiederum möchte die Auszubildende ermutigen, ihre Berufsziele auf jeden Fall und ungeachtet eventueller Vorbehalte seitens ihrer Familie zu verfolgen.

Der Sozialarbeiterin wurde in der Reflexion klar, daß sie noch nie mit den Eltern oder den Verwandten geredet hatte, geschweige denn deren Hoffnungen und Befürchtungen bezüglich der Ausbildung kannte. So drehte sich ihre Sichtweise im Laufe der Skulpturarbeit um: Nicht die junge Frau, nein, die *Pädagogin* stand zwischen zwei Kulturen, als sie zwischen den Vorstellungen der jungen Frau und ihren eigenen Vorstellungen, wie junge Frauen heutzutage leben, zu vermitteln suchte (vgl. ebd., 22 f.).

Ein weiterer Punkt, der – den Autorinnen zufolge – hier deutlich werden kann, ist die Tragweite eines multikulturellen Anspruchs, den ein/e Einzelne/r in einer konkreten Institution einlösen kann: „Es gibt politisch gesteckte Grenzen, die auch ein verändertes pädagogisches Handeln nicht erfolgreich sein lassen, d. h., die politischen Rahmenbedingungen und Be-

grenzungen pädagogischer Einflußnahme müssen deutlich gemacht werden ... denn angesichts der herrschenden Flüchtlings- und Ausländerpolitik erscheint es sinnvoll und erforderlich, solchen Problemen auf politischer Ebene etwas entgegenzusetzen.“ (Ebd., 58)

Anhand einer anderen Skulptur wird jedoch deutlich, wie vor dem Hintergrund solcher Rahmenbedingungen noch nicht einmal das Potential pädagogischen Handelns ausgeschöpft wurde. In dem vorliegenden Fall wurde ein allochthoner Jugendlicher abgeschoben, weil er seine Ausbildung aufgrund schlechter Noten abgebrochen hatte. Sein Meister war enttäuscht von seiner Passivität. Der Vertreter der Ausländerbehörde wartete ungeduldig auf die Beendigung des Ausbildungsverhältnisses, und der Sozialpädagoge fühlte sich einerseits hilflos gegenüber dem Abschiebungsbescheid, andererseits war auch er von der Passivität des Jugendlichen überzeugt.

Diese – relativ spät im Seminarverlauf gestellte – Skulptur verdeutlicht die Problematik der Skulpturmethode im Zusammenhang mit dem vorliegenden Thema. Wohl wurden die Seminarerfahrungen zur Reflexion des Standbilds genutzt. „So rückten gesellschaftliche Zusammenhänge und Lebensbedingungen der Beteiligten mehr ins Blickfeld der Teilnehmer/innen. Die Darstellungen und die Reflexionen darüber wurden komplexer. *Trotzdem blieben Lösungsvorschläge und Veränderung im Rahmen der in der Skulptur vorhandenen Beziehungen.*“ (Ebd., 57, Herv. R. H.) Mit der Skulpturarbeit kann nur mit den bereits verteilten Rollen gearbeitet werden, wohingegen in Wirklichkeit andere Personen die Situation sowohl beeinflussen als auch von den Beteiligten hinzugezogen werden können. Obwohl die prinzipielle Problematik (die Abschiebep Praxis der BRD und deren rechtliche Grundlagen) nicht in einem solchen Rahmen gelöst werden kann (weder in der Skulpturarbeit noch in Wirklichkeit), hätte die Situation z. B. durch das Hinzuziehen eines anderen Meisters anders ausgehen können.

Doch stellt diese Einschränkung die Skulpturarbeit nicht prinzipiell in Frage:

Das zeigt das Ergebnis einer dargestellten Konstellation. Dort stand eine Migrantin vor der Entscheidung, ihre Ausbildung abzubrechen. Wie sich herausstellte, stand sie von drei Seiten als Person unter Druck, nämlich durch ihre Mutter, ihren Mann und die abH-Mitarbeiterin. Diese Mitarbeiterin stellte Emanzipationsansprüche an die junge Frau, die jene selber nicht in dem Maße hatte. Die junge Frau hatte schlechte Noten, und die Mitarbeiterin vermutete, daß sie von ihrem Mann und ihrer Mutter nicht ausreichend unterstützt wird. Die Auflösung der Situation in der Wirklichkeit war, daß

die junge Frau ihre Ausbildung abbrach, und sich wieder ihrer Mutter zuwandte.

In der Reflexion der Skulptur war ein Ergebnis, daß die Mitarbeiterin die Auszubildende in einer paradoxen Schwebelage hielt: Sie war für sie einerseits die „unterdrückte arabische Tochter“ (ebd., 61) und sollte sich gleichzeitig unabhängig von Meinungen anderer machen und sich emanzipieren. Dabei hatte die Pädagogin die Bindungen der jungen Frau überhaupt nicht gesehen, sie wurden ihr erst in der Skulpturarbeit klar. Die entscheidende Transfermöglichkeit scheint mir hier in folgendem zu liegen: In der Darstellung dieses ›Dramas‹ wird es möglich, denkbare andere Lösungen durchzuspielen und zu erfahren, *durch „welche strukturellen oder persönlichen Bedingungen“* (ebd.) *diese ausgeschlossen wurden.*

Üblicherweise gehört die Transferphase zu den kritischsten Phasen in Seminaren, die auf Verhaltensänderungen abzielen. Die Autorinnen sind hier denn auch etwas schweigsamer. Klar ist zunächst, daß die z. B. in der Skulpturarbeit angesprochenen Probleme immer Dimensionen haben, die über die konkrete Beziehungsebene, aber auch über die konkrete Institution selbst hinausgehen. Daher ist es unumgänglich, die Ebenen des politischen Erstrebens und des pädagogisch Machbaren zu reflektieren und auseinanderzuhalten. Geschieht das nicht, läuft man Gefahr, wie die Sozialarbeiterin im letzten Beispiel die eigenen Wünsche auf seine Klientel zu projizieren und von ihr zu erwarten, diese stellvertretend zu verwirklichen. Heraus kommt dann etwas, was weder für die Pädagogin noch für die anderen Beteiligten – im Hinblick auf die beruflichen Chancen der Auszubildenden – wünschenswert erscheint. Die Skulpturarbeit ist geeignet, solche Wechselwirkungen aufzuzeigen. Eigene Handlungsansätze und deren Voraussetzungen können so kritisch überprüft und gegebenenfalls geändert werden. Bei der Änderung institutioneller Voraussetzungen selbst ist dagegen Vorsicht angebracht. Für die konkreten Institutionen ist immerhin noch vorstellbar, eine solche Problematik mit dem gesamten MitarbeiterInnenstab zu bearbeiten, aber die Ebenen der strukturellen und der Metainstitutionen sind so nicht erreichbar. Das heißt aber nicht, daß sie nicht grundsätzlich veränderbar wären: Es geht auf dieser Ebene darum,

„Verbindungen herzustellen zwischen der Veränderung von Strukturen, die die Teilnehmer/innen als hindernd für ihr Handeln empfinden und deshalb anstreben und dem Anspruch, allen Adressat(inn)en ihrer pädagogischen Arbeit gerecht zu werden. Auf diese Weise wird es

möglich, Utopien zu entwickeln, Möglichkeiten anzudenken, wie diese von den Teilnehmer(inne)n angestrebten Veränderungen so zu gestalten wären, daß sie antidiskriminierend wirken können, sprich, daß sie in diesem Fall die Bedürfnisse und Fähigkeiten der eingewanderten Azubis mit einschließen.“ (Ebd., 82)

Eine eindeutige Benennung von Schuldigen, wie sie Elliotts Ansatz vornimmt, ist hier angesichts der vielen zu beobachtenden (und zu beachtenden) Faktoren, die auf der Ebene der konkreten Institution eine Rolle spielen, unmöglich. Damit ist nicht gesagt, daß es nicht sinnvoll ist, Verantwortlichkeiten herauszuarbeiten. Diese müssen aber in der Situation beobachtet und ausgewiesen werden. Schon gar nicht können diese Verantwortlichkeiten aufgrund von makrostrukturellen Gegebenheiten pauschal konkreten Personen *zugeschrieben* werden.

Noch etwas wird deutlich: Diskriminierungen, interkulturelle Probleme und rassistische Phänomene lassen sich in Wirklichkeit nicht von anderen Phänomenen wie Paternalismus oder Sexismus trennen. Jedes der obigen Beispiele verweist auf einen Zusammenhang, in dem z. B. das Geschlechterrollenverständnis eine große Rolle spielt. Ebenso verweisen Probleme der interkulturellen oder antirassistischen Pädagogik auf allgemeinpädagogische Probleme oder Handlungsanforderungen. „So ist es nicht verwunderlich, daß wir auch über das Schüler/in-Lehrer/in-Verhältnis sprechen oder über die Möglichkeiten, Kompetenzen der Lernenden zu nutzen, statt nur die Defizite herauszustellen bzw. über die Notwendigkeit, soziale Hintergründe der Lernenden wahr- und ernst zu nehmen etc.“ (ebd., 9).

5.1.3 „Mobile Jugendarbeit Hoyerswerda“

Das Projekt „Mobile Jugendarbeit Hoyerswerda“ (MJA) war Teil des von der Bundesregierung unter dem Eindruck u. a. des Pogroms gegen Flüchtlinge in Hoyerswerda⁸¹ aufgelegten „Aktionsprogramms gegen Aggression und Gewalt“ (AgAG). Das Programm wurde vom 01.01.92 bis zum Ende des Jahres 1996 durchgeführt. Der zunächst auf 3 Jahre mit 20 Mio. DM⁸² ge-

⁸¹ Vom 17. bis zum 22. September 1991 randalierten in Hoyerswerda ca. 200 rechte Jugendliche vor einem Flüchtlingswohnheim und der Zentralen Aufnahmestelle für Asylbewerber. Erst am 21.09. versuchte die Polizei einzugreifen, allerdings erfolglos. Am 23.09. wurde das Problem ›gelöst‹, indem die BewohnerInnen der beiden Gebäude mit Bussen, die während der Abfahrt mit Steinen beworfen wurden, evakuiert werden. Bis sie die internationale Dimension dieser Vorfälle begriff, waren die Reaktionen der Presse durchaus nicht immer negativ (vgl. [Buderus 1998](#), 9 ff.).

⁸² Für solche Projekte eine ungewöhnliche Größenordnung

förderte „Großversuch“ (Buderus 1998, 44) zeichnete sich durch Folgendes aus: Ein heterogenes Netz von Institutionen sollte „eine situative und lebensweltorientierte Flexibilisierung statt einer Ausdifferenzierung und institutionellen Spezialisierung“ (ebd.) gewährleisten. Über allem schwebte die Frage, „wie Handlungsansätze in der Jugendarbeit mit gewalttätigen und -bereiten Jugendlichen gestaltet und weiterentwickelt werden können“ (ebd.).

„Als markante Kennzeichen der Zielgruppe werden . . . genannt: Fehlende Orientierung, unsichere Perspektive, Motivationslosigkeit, geringes Selbstvertrauen und die Unfähigkeit, eigene Bedürfnisse zu formulieren“ (ebd., 45). Die Arbeit der im Rahmen des AgAG geförderten Projekte konzentrierte sich auf Brennpunktregionen, die Folgendes auszeichnete:

- „- das massive Auftreten und Agieren rechtsextremer und /oder gewaltbereiter Jugendlicher oder Cliques, Gewalttätigkeiten, Vandalismus,
- beobachtbare (gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen Gruppen oder Cliques unabhängig vom Hintergrund (politisch, ethnisch etc.),
- spezielles über das ‚Normalmaß‘ hinausgehendes Zusammenfallen sozio-struktureller Voraussetzungen bzw. Benachteiligungen (überproportional hohe Arbeitslosigkeit, Infrastrukturdefizite etc.).“ (Ebd.)

Die MJA war ein Projekt in gemeinsamer Trägerschaft verschiedener Kirchengemeinden, der Stadt und des Landes Hoyerswerda sowie des Internationalen Bundes und der Arbeiterwohlfahrt, das sich durch die Einbindung in das AgAG dessen Handlungsperspektive, dessen Zielgruppendefinition und dessen „methodisch-didaktisches Konzept“ (Buderus 1998, 127) zu eigen machte.

„Zielgruppe sind 12-27jährige sowohl gewaltbereite, auffällige als auch Jugendliche, die akut gefährdet sind, in Randgruppen abzugleiten“ (Projektgruppe Mobile Jugendarbeit Hoyerswerda, 1995, zit. nach: Buderus 1998, 127). „Soziale Notlage, Ausbildungs- und Arbeitsplatzprobleme, die Auflösung vertrauter Lebenszusammenhänge begünstigen die Neigung Jugendlicher zu radikalen Lösungen in Form von Gewaltanwendung“ (MJA, Jahresbericht 1993, zit. nach: Buderus 1998, 128), so wird erläutert, bildeten den Ausgangspunkt der Arbeit.

Die Sichtweise ist deutlich beeinflusst vom Desintegrations- und Reintegrationsansatz Heitmeyers (1992) und der politischen Zielsetzung des AgAG (siehe hierzu weiter unten auf Seite 145); aus diesem Grund war die Rein-

tegration der „stigmatisierten“ (Buderus 1998, 127) Jugendlichen die erste und wichtigste Zielsetzung der MJA.

Die organisatorische Umsetzung wurde über eine Integration verschiedener Methoden versucht: Aufsuchende Arbeit, Clubarbeit, Einzelfallhilfe, Elternarbeit, Gruppenberatung, Gemeinwesenarbeit, Kontaktaufnahme und Anregung zu sinnvollen Freizeitaktivitäten, Streetwork, Arbeit mit links- und rechtsextremen Jugendlichen und Einbindung in die Projektarbeit der MJA (vgl. ebd.). Die MJA orientierte sich an der Vorgabe, daß die Jugendlichen ihre jeweiligen Projekte weitestmöglich selbstorganisiert durchführen sollen (vgl. ebd., 127).

Die Beschäftigungssituation der MitarbeiterInnen in der mobilen Jugendarbeit entsprach weitgehend der desolaten Situation im AgAG (vgl. ebd., 45 f.): Neun Stellen waren insgesamt vorgesehen, davon keine fest. Ein Mitarbeiter hatte in zwei Jahren fünf verschiedene Verträge, die z. T. nachträglich ausgestellt wurden. Dementsprechend hoch war die Fluktuation. Supervisionen fanden nicht statt, Weiterbildungsmöglichkeiten waren die große Ausnahme. Es ist demnach nicht verwunderlich, daß diese Voraussetzungen Auswirkungen sowohl auf das pädagogische Konzept als auch auf die Praxis hatten. Um so erstaunlicher ist der hohe persönliche Einsatz, mit dem die MitarbeiterInnen ihre pädagogische Arbeit verrichteten.

Anhand der folgenden Beispiele wird deutlich, wie sich unter diesen Voraussetzungen die praktische Arbeit gestaltete:

- 1) 1992 besetzten Skinheads, „von denen einige auch an den Ausschreitungen des Septembers 1991 beteiligt waren“ (ebd., 130), einen Jugendclub. Nach Verhandlungen mit der Stadt wurden ihnen zwei Räume zugesichert, unter der Auflage, mit der MJA zusammenzuarbeiten. Unter anderem probte hier eine Skin-Band. Hier konnten die Skins bis 1996 unter Anwesenheit eines Mitarbeiters „Abhängen, Rumgammeln, Spielen und Diskutieren“ (Projektgruppe MJA, 1995, zit. nach: Buderus 1998, 131). In dieser Zeit hatte sich ein Stammpublikum von 30 Jugendlichen gebildet, das die Räume regelmäßig nutzte. Ein Erfolg, so die MitarbeiterInnen, denn z. B. habe sich die Band „im Laufe der Zeit ... von ihren radikalen Texten zurückgezogen“ (ebd.). Mit dieser Band „arbeiten wir intensiv und haben einige Erfolge zu verbuchen.“ Wie diese Erfolge sich konkret auswirkten, wird leider nicht näher ausgeführt. Außerdem wird festgehalten, daß auf ‚diverse‘ einschlägige ‚Grundhaltungen‘ nach wie vor nicht verzichtet wird“ (ebd.).

- 2) Bei einem Punkkonzert hatten rechte Jugendliche den Fahrer der Band zu Tode geprügelt. Daraufhin sprengten einige linke Jugendliche eine Ratssitzung und warfen den Anwesenden die Verharmlosung der Vorfälle vor: „Hier ginge es nicht um rivalisierende Jugendbanden, hier ginge es um ein Wiederaufleben von Faschismus in Deutschland“ (MJA Jahresbericht 1993, zit. nach: [Buderus 1998](#), 132). ›Linke‹ Jugendliche waren in einem Club organisiert, dessen Räumlichkeiten von der Stadt gemietet worden waren. Zeitgleich mit der Besetzung des Jugendclubs durch die Skins (s. o.) war die Miete drastisch erhöht worden. „In der Folgezeit nahmen die innerstädtischen Auseinandersetzungen zunächst zu“ ([Buderus 1998](#), 132). Nach vielen Querelen und durch die Vermittlung der MJA wurde Anfang 1994 ein neuer Club für die ›Linken‹ gegründet. „Seitdem läuft dieser Club weitgehend selbstverwaltet. Die SozialarbeiterInnen der MJA machen Aktionsangebote, kommen in unregelmäßigen Abständen vorbei und stehen den Jugendlichen als Gesprächs- und AnsprechpartnerInnen zur Verfügung“ (ebd., 133). Den größten Erfolg stellte die zur Verfügungsstellung einer ABM-Stelle ab Ende 1994 dar, die von einem Jugendlichen aus dem Club besetzt wurde.
- 3) Seit ca. Mitte 1994 bekam die MJA eine neue Klientel: Oft hielten sich 25-30 Jugendliche in der Nähe des Vereinshauses auf (in dem unter anderem obiger Club untergebracht war), „die durch ihr offen zur Schau getragenes deviantes Verhalten auffielen“ (ebd., 135). Auf Weisung des Jugendamtes wurde diesen Jugendlichen von der MJA ein Raum im Vereinshaus zur Verfügung gestellt, „sehr bald machten die Jugendlichen aber klar, daß sie mit den SozialarbeiterInnen eigentlich nichts zu schaffen haben wollten, und daß sie nur in ihren Räumen abhängen und in Ruhe gelassen werden wollten“ ([Buderus 1998](#), 135 f.). Eine Mitarbeiterin weigerte sich nach massiven Belästigungen, den Raum weiterhin zu betreten; die Angelegenheit wurde anscheinend nicht weiter aufgegriffen. In der Folge wurde zudem „der ausufernde Gebrauch“ (ebd.) von Drogen öffentlich wahrgenommen und skandalisiert. Im Frühjahr 1996 wurden bei einer Polizeirazzia im Vereinshaus illegale Drogen sichergestellt. Diese nichtabgesprochene Aktion machte das mühsam erarbeitete Vertrauensverhältnis zunichte. Der Bürgermeister kommentierte, daß „die Jugendlichen vom Vereinshaus sowieso alle ins Irrenhaus gehören“ (ebd., 136); das Haus wurde geschlossen.

- 4) 1995 wurde mit einigen rechten Jugendlichen eine Fahrt nach Auschwitz durchgeführt. „Auf der Rückfahrt steigerten sich die Kids nach Aussagen der beteiligten Sozialarbeiterin in die (sinngemäße) Position: ‚Auschwitz war geil! Die haben das damals noch anständig organisiert ...‘ Auf die Frage, wie sie daraufhin reagiert habe, antwortete die Sozialarbeiterin etwas hilflos mit der Gegenfrage, was sie denn hätte tun sollen, das seien schließlich teilweise Fanatiker, da sei man dann ‚halt ganz schön platt‘.“ (Ebd., 131)

Diese Beispiele zeigen einige der fundamentalen Schwächen der ›akzeptierenden Jugendarbeit‹, wie sie in Hoyerswerda durchgeführt wurde, auf. Auffällig ist, daß die MitarbeiterInnen ihre Arbeit meist als erfolgreich einschätzten. Um dies nachvollziehen zu können, muß man sich noch einmal das Leitziel vor Augen führen, die „Reintegration dieser ‚stigmatisierten‘ Jugendlichen“ (ebd., 127). Einen entscheidenden Hinweis gibt Buderus: „... wenn Jugendliche allein schon deshalb als Opfer widriger Umstände, als ‚stigmatisiert‘ und als von der Gesellschaft ausgegrenzt begriffen werden, weil von ihnen verlangt wird, bestimmte Normen einzuhalten ...“ (ebd., 137), dann muß man sich als PädagogIn fragen lassen, ob die ›Beziehungsarbeit‹ nicht eher eine naive Parteinahme darstellt. Doch der Kern meiner Kritik ist, daß solche Aussagen gar nicht im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen standen; nach den Leitzielen des Projekts war die Arbeit tatsächlich ›erfolgreich‹, denn z. B. mit der Vermittlung eines Arbeitsplatzes wäre die Reintegration ein gutes Stück vorangekommen.

Das trifft durchaus den Fokus der AgAG, den Ministerin Merkel wie folgt definierte:

„Die Erfahrungen in Hoyerswerda zeigen, daß fast alle Kinder und Jugendlichen mit extremen Äußerungen und Erscheinungsweisen weder organisierte, noch in ihrem Verhalten verfestigte Rechtsextremisten sind. Versatzstücke des Rechtsextremismus werden vielfach als Provokation verwendet - um also die Aufmerksamkeit anderer, der Öffentlichkeit auf sich zu ziehen; weil man sich vernachlässigt, unverstanden, ausgeschlossen fühlt. In dieser Provokation steckt in vielen Fällen ein verborgener Hilferuf an die Mitmenschen, sich um die jungen Leute zu kümmern, ihnen bessere Zukunftschancen bereitzustellen und sinnvolle Betätigungsfelder zu eröffnen. Die Gesellschaft kann diese Jugendlichen zurückgewinnen, wenn sie ihren Hilferuf hört und

aufnimmt.“ (Angela Merkel, zit. im Antifa-Info-Blatt Nr. 16, S. 12, zit. nach: [Buderus 1998](#), 43f.)

Hier scheint es sich um einen allgemeinen Irrtum in bezug auf die Arbeit mit (rechten) Jugendlichen zu handeln. ›Fremdenfeindlichkeit‹, ›Gewaltbereitschaft‹ usw. werden nur als Nebeneffekt ihrer Desintegration gesehen, deswegen sind rechtsextreme oder rassistische Einstellungen dieser Jugendlichen im Zuge ihrer ›Reintegration‹ auch immer nur ein Nebenthema.

Dieser Irrtum läßt sich auch im Konzept der MJA belegen. Weitreichende Ziele wie „Förderung der Identitätsentwicklung . . . Entwicklung von Toleranz und Akzeptanz . . . Schätzenlernen von Gesundheit und Leben“ (ebd., 127) wurden in „Feinziele“ übersetzt, in denen o. g. Schwerpunkte nicht mehr zu erkennen sind: „Kennenlernen der Jugendlichen; Aufbau eines Vertrauensverhältnisses; Schaffung und Zurverfügungstellung von durch die Jugendlichen akzeptierten und zu gestaltenden Begegnungsräumen; Stabilisierung von Gruppenstrukturen“ (ebd.). Die Allroundlösung heißt hier, ausschließlich Beziehungsarbeit zu leisten. Selbstverständlich ist die Etablierung eines Vertrauensverhältnisses, und damit die Betonung der Beziehungsebene unumgänglich, *um mit der Arbeit zu beginnen*. Erschöpft sie sich darin, dann wird, in Buderus' Worten „vollkommen unpädagogisch einem schrankenlosen jugendlichen Egoismus das Wort geredet“ (ebd., 137). Die ›akzeptierende Arbeit mit rechten Jugendlichen‹ wird so zu Affirmation des von jenen vertretenen Weltbildes.

Im zweiten Beispiel wird deutlich, wie brisant es ist, die Gewaltbereitschaft als ein Problem unter Jugendlichen zu fassen. Es hatte der mehrfachen Intervention der MJA bedurft, bis den ›linken‹ Jugendlichen ein ähnliches Projekt wie den rechten zugestanden wurde, weil z. B. die Erstürmung einer Ratssitzung genauso wie die Ermordung eines Jugendlichen unter dem Label ›Aggression und Gewalt‹ wahrgenommen und interpretiert wurde.

Im dritten Beispiel kumulieren die Schwächen des Ansatzes. Das Nichtverhalten seitens der MJA gegenüber den Provokationen der Jugendlichen und die zum Teil einseitige Parteinahme zu ihren Gunsten gipfelt in der Razzia, in deren Verlauf deutlich wird, daß die MJA weder von der Kommunalpolitik noch vom Jugendamt in ihrer pädagogischen Kompetenz ernst genommen wurde. Die Arbeit der MJA wurde von jenen von jeher als ›unterstützende ordnungspolitische Maßnahme‹ betrachtet. Als dieses Konzept nicht mehr zu funktionieren schien, griff man auf bewährte Mittel zurück.

Die Arbeit der – persönlich engagierten und überzeugten – SozialarbeiterInnen der MJA wird so fast ausschließlich von (ordnungs-)politischen und

finanziellen Gesichtspunkten geleitet. Es gelingt den MitarbeiterInnen der MJA nicht, auch nur ansatzweise (politische) Entscheidungen durch pädagogische Argumente zu beeinflussen. Die MitarbeiterInnen sehen sich lediglich als „Opfer fiskalischer Entscheidungen, . . . die von ihnen als SozialarbeiterInnen ‚sowieso nicht beeinflussbar‘ (so ein MJA-Mitarbeiter) seien. Das Projekt werde schon ‚irgendwie‘ weitergeführt, denn den Abbruch könne sich die Stadt schließlich überhaupt nicht ‚erlauben‘.“ (Ebd., 137)

Geradezu fahrlässig ist das Verhalten der Sozialpädagogin im vierten Beispiel zu nennen. Solche Aussagen noch nicht einmal zu kommentieren, ist (nicht nur aus pädagogischer Sicht) mehr als problematisch, weil ein Nichtabgrenzen in diesem Fall Zustimmung bedeutet. Zwei mögliche Ursachen sind hier m. E. wahrscheinlich: Entweder war die Mitarbeiterin der Situation nicht gewachsen bzw. hatte schlicht Angst, dazu Stellung zu nehmen, oder hier wurden Ebenen verwechselt: Die ›Kids‹ auf der Beziehungsebene zu akzeptieren, heißt ja nicht, inhaltlich nicht zu widersprechen. Trotz dieses Vorfalls schätzte die Mitarbeiterin ihre Arbeit als erfolgreich ein (s. o.): Sie habe eine Beziehung zu den Jugendlichen aufgebaut, sei mit ihnen ins Gespräch gekommen und habe im Einzelfall Hilfestellungen bei der Suche nach Ausbildungs- und Arbeitsplätzen geben können.

›Aggression und Gewalt‹ dienen sowohl der MJA wie auch der AgAG insgesamt lediglich als Gradmesser für Regionen mit erhöhtem ›Integrationsbedarf‹, der wiederum den Handlungsschwerpunkt der AgAG-Projekte bildete.

Aus den Beispielen und der Betrachtung der Hintergründe des AgAG-Projekts läßt sich schließen, daß das vorrangige *politische* Ziel darin lag, Eskalationen zu vermeiden.

Das gelang nicht immer: Mit einem derart eingeschränkten Ansatz kann es schon mal passieren, daß ein Projektverantwortlicher selbst aus der rechten Szene kommt und die „lebensweltorientierte Flexibilisierung“ zum Aufbau einer Kaderstruktur mißbraucht.⁸³

Im Gegensatz zum positiven Echo in der Politik hält Hafenerger für die Pädagogik fest:

„Die ‚dünne‘ bzw. fehlende pädagogische Konzeptualisierung, die Zu-

⁸³ „In mindestens zwei Fällen wurde . . . aufgedeckt, daß aus der Skin-Szene eingestellte Mitarbeiter in den Projekten offensichtlich Organisationsarbeit für rechtsextremistische Organisationen machte“ (ebd., 47). In einem Fall war ein Mitarbeiter in einen Vorfall verwickelt, „bei dem drei Skinheads (unter ihnen ein weiterer Kollege der Jugendhilfe e. V. Cottbus) einen Jugendlichen aus der ANTIFA-Szene so zusammenschlugen, daß dieser einen Nierenriß erlitt“ (ebd., 159).

sammenstellung von statistischem Material, die praxisbezogene Dokumentation und Diskussion in dem vorliegenden Material kann – von einigen kommentierenden Hinweisen abgesehen – als banal, allenfalls als pragmatisch charakterisiert werden. Die Projektabsicht ist politischer Legitimation geschuldet, möglichst schnell und befriedigend mit den ‚Instrumentarien‘ der Jugend(sozial)arbeit auf jugendliche Gewalt und Aggressivität zu reagieren. Die Projektentwicklung legt den Schluß nahe, daß in dem AgAG . . . ein kaum systematischer, kritisch-reflektierter (aber vielleicht im schlechtesten Sinne experimenteller) Beitrag zur Entwicklung von fehlenden Jugendarbeits-Infrastrukturen in den neuen Bundesländern gesehen werden muß.“ (Hafenecker, 1995, 224, zitiert zit. nach: [Buderus 1998](#), 48)

Vor diesem Hintergrund – den kurzfristigen Arbeitsverträgen, fehlenden Weiterbildungs- und Supervisionsmöglichkeiten, der (pädagogischen) Willkür der finanziellen Versorgung und der katastrophalen pädagogischen Rahmen->theorie< muß sich jede/r PädagogIn fragen, „inwieweit man sich . . . überhaupt an einem Projekt beteiligt, das allein aufgrund der arbeitgeberseits vorgegebenen Bedingungen derart defizitär ist, einem Projekt, in dem eindeutig die politischen Vorgaben und nicht die pädagogischen Notwendigkeiten über das Tagesprogramm bestimmen“ ([Buderus 1998](#), 138).

5.1.4 „Offenbacher Modellprojekt zur Prävention von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit bei Kindern und Jugendlichen“

Zu Beginn der 90er Jahre stieg in Offenbach die Zahl der Über- und Angriffe rechter Jugendlicher auf MigrantInnen und Jugendeinrichtungen. Gleichzeitig war in dieser Zeit eine „Ausweitung und Verfestigung offener und/oder verdeckter rechtsextremer Orientierungen bei Jugendlichen feststellbar“ ([Buderus 1998](#), 98). 1993 erhielten die >Republikaner< bei den Kommunalwahlen 15,1% der Stimmen.

Im Sommer 1993 faßte der Magistrat den Beschluß, „verstärkte Aufklärungsarbeit über Ursachen und Hintergründe von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus zu leisten“ (Faller 1995, 308, zit. nach: [Buderus 1998](#), 98), was die Gründung des „Offenbacher Modellprojekts zur Prävention von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit bei Kindern und Jugendlichen“ zur Folge hatte.

Die Einrichtung des Projekts fiel in eine Zeit, in der die kommunalen Verwaltungsstrukturen „angesichts enger werdender ökonomischer Spielräume“

(Buderus 1998, 98) neuorganisiert wurden.

Die neuen Leitlinien der Kinder- und Jugendarbeit orientieren sich seitdem an einen Risikobegriff Beckscher Prägung: Veränderungen in der Familienstruktur, der Lebenswelt, des Arbeitsmarkts usw. halten je spezifische Risiken für Kinder und Jugendliche bereit, denen es zu begegnen gilt. Es gilt fürderhin das Prinzip des Sozialraumbezugs. „Die neue Dienstleistungspalette und -struktur wird nach den Prinzipien von Qualität, Wirtschaftlichkeit und Effizienz erarbeitet, um zukünftigen Entwicklungs- und Veränderungsbedarf rechtzeitig einzubeziehen und umsetzen zu können“ (Hausinternes Papier der Stadtverwaltung Offenbach, zit. nach: Buderus 1998, 99). Dem Jugendbildungswerk (JBW) wurden für die Laufzeit des Modellprojekts bis 1997 fünf Stellen sowie Projektmittel in Höhe von 100 000 DM zur Verfügung gestellt.

Obwohl wie im Falle Hoyerswerda das Thema Arbeitslosigkeit eine Rolle spielte, wurden hier völlig andere Konsequenzen gezogen. Zwar hielt man auch hier z. B. Rassismus für ein Folgephänomen, aber nicht von Arbeitslosigkeit bzw. ›Desintegration‹, sondern: „*Defizite der Konfliktregulierung markieren die Einbruchsstelle für Gewalttaten*“ ... Hier liegen auch die Einfallstore für Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtsextremismus“ (Faller 1995, 312, zit. nach: Buderus 1998, 100, Herv. R. H.). Auch Phänomene in Schulen, wie „gleichgültiges Verhältnis von Schülern und Lehrern zur Schule; die Abschottung der Schule vom gesellschaftlichen Umfeld; die Frustration schulmüder und leistungsschwacher Schüler“ und „der Vorrang von Wissensvermittlung gegenüber dem Erziehungsaspekt und der Vermittlung gesellschaftlicher Normen“ seien mittlerweile ein „gewaltfördernder Faktor“ (ebd.). Im Mittelpunkt der Überlegungen stand, das Konzept einer Gewaltprävention umfassend auf den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendarbeit in einer Kommune“ (Faller 1995, 308, zit. nach: Buderus 1998, 100) anzuwenden. Das Modellprojekt sollte Strukturen aufbauen, die verschiedenen Institutionen auch nach Beendigung des Projekts Handlungsmöglichkeiten erhält; es sollte dazu so weit wie möglich auf vorhandenen Strukturen aufgebaut werden. Es sollte langfristig Konfliktbearbeitung und -beratung, Toleranz- und Menschenrechtserziehung geleistet sowie ein kommunales Netzwerk etabliert werden. Als Organisationsform wurde das aus dem industriellen Bereich importierte *Projektmanagement* zur Integration der verschiedenen Einrichtungen gewählt, so daß „Konkretion, Operationalisierbarkeit und Kontrollierbarkeit bzw. Meßbarkeit“ (Buderus 1998, 101) gewährleistet sein sollten. Das übersetzte sich in folgende Teilziele: Ent-

wicklung und Erstellung von Konfliktprofilen (dies betrifft ›typische‹ Konfliktpotentiale und Orte, an denen diese auftreten könn(t)en); Entwicklung demokratischer Konfliktbewältigungsstrukturen (Trainings zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz bei Einzelnen); Ausbildung von KonfliktberaterInnen; Methodenpool (enthält zielgruppenorientierte Angebote); Schaffung von Öffentlichkeit (Durchbrechung der Tabuzone von ›Jugendgewalt‹); kommunales Netzwerk (vgl. ebd., 101 ff.).

Neben das Projektmanagement als Organisationsrahmen traten die (pädagogischen) Methoden der Mediation und der Peergroup-education.

Zunächst wurden 1995 während einer einjährigen Anlaufphase 15 Personen „als ‚Pilotgruppe‘ in Methoden der konstruktiven Konfliktlösung ausgebildet“ (ebd., 105). Diese entwickelte dann mit verschiedenen Einrichtungen entsprechend zugeschnittene Trainingsprogramme zur Ausbildung von Peergroup-StreitschlichterInnen. Eine Einführung in die Mediation als Baustein pädagogischer Arbeit gibt [Faller \(1998\)](#); die in Offenbach entwickelten Methoden und Vorgehensweisen werden in [Faller et al. \(1996\)](#) genauer dargestellt.⁸⁴

Die Peergroup-education greift auf, daß die Parteien mit einem/r gleichberechtigten ModeratorIn, der/die mit keinen unmittelbaren Interessen in diesen Konflikt verstrickt ist, besser werden arbeiten können als mit Autoritätspersonen wie z. B. LehrerInnen. Das Ziel ist, daß die beteiligten Konfliktparteien zu einer für alle Seiten tragbaren Einigung kommen. Die Rolle des/der ModeratorIn besteht darin, den StreitpartnerInnen schrittweise eine ›sachliche‹ Umgangsweise ohne weitere Vermittlung durch ihre/seine Moderation zu ermöglichen.

„Insgesamt wurde in der zweiten Phase [der Ausbildung von Peergroup-StreitschlichterInnen] mit sechs Schulen und 14 Klassen zusammengearbeitet ... Die bisherigen Ergebnisdokumentationen lassen auf eine sehr erfolgreiche Umsetzung des Erlernten schließen. Nicht nur SchülerInnen nahmen die MediatorInnen in Anspruch, auch LehrerInnen und Eltern bedienten sich der neuen Strukturen“ ([Buderus 1998](#), 107).

Die Netzwerkarbeit ist wie folgt organisiert: Jede Einrichtung, die es

⁸⁴ Mediation ist eine im weitesten Sinne systemisch orientierte Weise der Konfliktlösung. Konflikte werden einerseits als subjektiv bedrohliche Situation, andererseits als Veränderungspotential gedeutet. Es wird versucht, Konflikte in bearbeitbare Unterinstanzen aufzuteilen, einmal auf der Ebene, wo sich Konflikte als Beziehungskonflikt zwischen (zwei) Personen äußern, einmal auf der Ebene von ›thematischen‹ Unterkonflikten, für die je einzeln eine neue Sichtweise zu schaffen versucht wird. Es handelt sich methodisch um eine moderierte (Wieder-)annäherung der Konfliktparteien.

wünscht, kann das StreitschlichterInnenprogramm installieren; es gibt einen einrichtungübergreifenden Erfahrungsaustausch in Form von kollegialer Beratung sowie übergreifende Projekte aller Einrichtungen eines kommunalen Nahraums (vgl. ebd., 107f.).

Zum Zeitpunkt der Untersuchung (1996) äußerten sich die MitarbeiterInnen im Jugendbildungswerk sehr zufrieden über den Verlauf des Projekts: „Wir sind davon überzeugt, daß der Weg . . . richtig ist und wir damit vielen Kindern und Jugendlichen, aber auch Pädagogen und Pädagoginnen helfen können“ (ebd., 109). Als Gründe für den Erfolg sehen sie u. a. an, daß das Klima Anfang der 90er aufgrund der Verunsicherung der Politik gut für innovative Veränderungen in der Kinder- und Jugendarbeit war, die Projektorientierung zur Umstrukturierung des kommunalen Systems paßte und die multiprofessionelle Zusammensetzung der pädagogischen MitarbeiterInnen im Projekt (vgl. ebd.) die Etablierung neuer Strukturen begünstigte. Buderus hält das Projekt für ein Paradebeispiel für auf Empowerment aufbauende Jugendarbeit, die eine „sich selbst Überflüssigmachung“ im Prozeß der Stärkung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Klientel“ (ebd.) möglich macht.

Probleme gab es aber von unerwarteter (?) Seite: So berichtet Faller, daß insbesondere Lehrer scheinbar ein In-fragestellen ihrer Autorität befürchten, wenn sie »echte Konflikte« den Fähigkeiten von jugendlichen MediatorInnen überlassen sollen (vgl. [Faller 1998](#), 86).

Dies ist das einzige der von mir behandelten Beispiele, in dem erfolgreich die Ebene der konkreten Institution verlassen wird, in dem es gelingt, verschiedene Institutionen zur Zusammenarbeit zu bewegen und der Politik annehmbare Zusagen hinsichtlich der personellen und finanziellen Ausstattung sowie des pädagogischen Konzepts abzurufen.

Auffällig ist die »pragmatische Fokussierung« auf die Aussage – die hinter dem Konzept steht –, daß „Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtsextremismus“ durch die Unfähigkeit zur Konfliktlösung ausgelöst seien. Allerdings wurde der Plan, in das Konzept auch Elemente der aufsuchenden Jugendarbeit zu integrieren, durch die Selbstaflösung der entsprechenden rechtsextremen Strukturen »vereitelt«, so daß in diesem Feld (also der »Heilung« statt Prävention) keine Erfahrungen gesammelt werden konnten. Es steht jedoch zu vermuten, daß rassistische Tendenzen sich nicht einfach aus Konfliktunfähigkeit ableiten lassen, sondern durchaus eigenständig lebensfähig sind. Darauf weist die bereits erwähnte Studie von [Held et al.](#)

(1991) hin, die für die Verbreitung einer rassistischen „Mentalität“ (van den Broek) keine Unterschiede hinsichtlich verschiedener Bevölkerungsschichten ausmachen konnte. Die Stärke des konfliktorientierten Ansatzes ist, daß er die je aktuell (re-)konstruierten ›Rassismen‹ in einer konkreten Situation entmoralisiert zu bearbeiten versteht und diese Konflikte auf der Beziehungsebene in Verbindung mit Institutionen angelegt sieht.

6 Wege und Ziele antirassistischer Pädagogik

Die vorliegende Arbeit führt Elemente gegenwärtiger Rassismus- und Antirassismustheorien zusammen und bezieht sie auf eine im weitesten Sinne antirassistische Pädagogik. Sie versteht sich als Beitrag zur theoretischen Debatte über Rassismus einerseits und pädagogischer (antirassistischer) Praxis andererseits, die sie durch folgende pragmatische Anknüpfungspunkte bereichern will:

- die Wichtigkeit der Explizierung der Bewertungsebene;
- die Notwendigkeit der Einbeziehung der gesellschaftlichen Ebene in den pädagogischen Alltag über das BeobachterInnenkonstrukt der dreidimensionalen Institution;
- die Berücksichtigung der Beziehungsebene in der pädagogischen Didaktik und Methodik sowie Reflexion der Unhintergebarkeit der Beziehungsebene für jedes pädagogische Handeln.

6.1 Pädagogik und Politik

Antirassistische Arbeit muß laut van den Broek ein Vorgehen gegen eine „rassistische Mentalität“⁸⁵ beinhalten, weil es nicht ausreicht, gegen Rassismus *allein* auf der politischen Ebene vorzugehen. Das übersetze ich in einen politisch/ethischen Auftrag an ›antirassistische Pädagogik‹. Um nicht in einen autoritären Dezsionismus zu verfallen, habe ich mit ethischen Implikationen des Konstruktivismus vor allem nach Reich argumentiert, deren Bedeutungskern ich folgendermaßen formuliere: Man muß immer seine ethischen Richtlinien jenseits formaler Garantien aktuell begründen (können),

⁸⁵ Siehe Kapitel 3 auf Seite 3

wobei es jeweils kritisch die Objekt-, Macht-, und Beziehungsfallen zu berücksichtigen gilt. Sich nicht auf ein a priori gültiges Menschenbild berufen zu können, ist unangenehm. Wir müssen jenseits überzeitlicher Setzungen selbst entscheiden, welche Ethiken gelten sollen, und wir müssen für diese Entscheidungen Verantwortung übernehmen.

Buderus diskutiert diese Art Verantwortung am Beispiel des Verhältnisses von Politik und Pädagogik:

„Soziale Arbeit im allgemeinen und Jugendarbeit im speziellen kann niemals Politikersatz sein. Sie ist aufgrund ihrer gesellschaftlichen Eingebundenheit aber zwangsläufig immer politisch. Diese immanente Dialektik zur Kenntnis zu nehmen und hieraus ein politisches Verständnis der eigenen Arbeit abzuleiten ist die Voraussetzung für die beschriebene notwendige *Grenzziehung zwischen den Verantwortungs- und Kompetenzbereichen von Jugendarbeit, den anderen Sozialisationsinstanzen und darüberhinaus auch und gerade der Politik.*“ (Buderus 1998, 139)

Antirassistische Pädagogik kann also so gut sein wie sie will, sie kann den Handlungsbedarf auf politischer Ebene nicht ersetzen. Umgekehrt heißt das aber nicht, daß antirassistische Pädagogik vor rekonstruktiven Bedingungen kapitulieren muß. Die pädagogische Ebene behält ihren ›Eigensinn‹. Genauso wenig bedeutet dies, daß wir nur etwas gegen Rassismus tun könnten, wenn sich die Gesellschaft verändert hat. Antirassistisches Handeln *ist* Veränderung der Gesellschaft.

Um im Interessenkonflikt zwischen Ordnungs- und ›Integrations‹politik nicht zerrieben zu werden, müssen PädagogInnen selbst politisch denken und Stellung beziehen:

„Wesentliche Verursachungsfaktoren für die Gewalttätigkeit Jugendlicher sind nicht primär in individuellen Deformationen und psychischen Defiziten zu suchen, sondern sozio-ökonomisch sowie gesellschaftlich- und politisch-klimatisch verordnet. Hieraus ergibt sich die dringende Forderung nach einem sozialpädagogischen *Konzept der politischen Einmischung*. Nicht Handeln der SozialpädagogInnen in StellvertreterInnenfunktion ist gefordert, sondern das *Empowerment der Klientel zu (politischem) Handeln*: Transparentmachen und Aufzeigen von Ursachen und Wirkungen, die gemeinsame Suche nach Wegen, die Erarbeitungen von Lösungsansätzen und nicht zuletzt die Stärkung von Selbstbewußtsein, Eigenverantwortung und Verantwortung für andere sind Eckpunkte dieses Ansatzes.“ (Ebd., 139 f.)

Buderus macht deutlich, daß gesellschaftliche Bedingungen für Rassismus Konsequenzen für die pädagogische Arbeit haben. Sie liegen auf der Ebene der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten. Dies gilt sowohl für ›Opfer‹ als auch für ›TäterInnen‹. Die wichtigsten Eckpunkte für einen solchen Ansatz formuliere ich im Folgenden als ›Anforderungen an eine antirassistische Pädagogik‹.

6.2 Anforderungen an eine antirassistische Pädagogik

Integration qua Selektion Rassismus ist kein Phänomen bei Jugendlichen, sondern erklärt sich aus der Verbindung einer hegemonialen Kultur (Terkessidis) mit dem Vergesellschaftungsmodus der Integration qua Selektion. Dieser Modus beschreibt die Neigung von Institutionen moderner Gesellschaften, soziale Phänomene durch spezifische Perspektivverengungen handhabbar zu machen. Diese Perspektivverengungen, die nicht nur auf erkenntnistheoretischer, sondern auch auf der Ebene politischer Praxis stattfinden, produzieren bzw. *sind* spezifische Ein- und Ausschlüsse u. a. sozialer Gruppen. Sowenig, wie Vergesellschaftung heute moralische Basiskategorien zu benötigen scheint, sowenig benötigen diese Ein- und Ausschlüsse übergreifende Ideologien: sie sind Ergebnisse einer normalistischen Praxis. Das ideologische Moment ist vielmehr darin zu suchen, daß das Legitimationswissen und das Handlungswissen in institutionellen Handlungen zusammenfallen, anders ausgedrückt: daß materielle und diskursive Aspekte in der Praxis zusammenfallen. Aus der Vogelperspektive stehen die Jugendlichen aus Hoyerswerda mit der kommunalen Politik gegenüber den Flüchtlingen im Zusammenhang einer hegemonialen Kultur; innerhalb der Kommune sind sie jedoch ebenfalls ausgegrenzt.

Die Perspektivverengung im Konzept der MJA wird hier besonders deutlich: Zwar werden neben den ›rechten‹, ›desintegrierten‹ auch die ›linken‹ Jugendlichen als Bestandteil der kommunalen Kultur gesehen. Die Flüchtlinge gehören jedoch nicht dazu. Diese Sichtweise macht es möglich, durch ›Reintegration‹ einer – bewußt oder unbewußt – unspezifisch gehaltenen ›Jugendgewalt‹ begegnen zu wollen. Von wem sie ausgeht, in welcher Form sie sich ausdrückt und vor allem gegen wen sie sich aus welchen Gründen richtet, wird demzufolge nicht mehr reflektiert.

Eine antirassistische Pädagogik darf dagegen solche kommunalen Aus-

grenzungen nicht mittragen, sondern muß diese thematisieren und konzeptuell berücksichtigen.

Mehrdimensionalität Es ist nicht nur schwer möglich, sondern auch kontraproduktiv, aus ›Rassismus‹ eine klar abgegrenzte wissenschaftliche Kategorie zu machen. Denn Cohens Begriff der Mehrdimensionalität muß nicht nur zu einer Berücksichtigung verschiedener Erklärungsansätze führen, die nicht aufeinander reduziert werden dürfen, sondern auch zur Reflexion der in diesen Ansätzen beschriebenen Phänomenen führen wie institutionelle Ausgrenzungsprozesse, Organisationsstrukturen in konkreten Institutionen, mehr oder weniger versteckte Selektionen in strukturellen Institutionen (wie z. B. im Asylbewerberleistungsgesetz oder dem Arbeitsförderungsgesetz), die Metainstitution Integration qua Selektion, aktuell vollzogene Ein- und Ausgrenzungen auf der Beziehungsebene und die historische Dimension. PädagogInnen müssen die Auswirkungen dieser Dimensionen auf ihr konkretes Handeln und die Situation für ihre Klientel reflektieren.

Auf der beschreibenden Ebene ist Rassismus mit Normalismus, mit Sexismus, Kapitalismus, Dominanzkultur usw. verbunden. Eine Konsequenz daraus ist die Trennung der politischen und der pädagogischen Ebene. Die gesellschaftlichen Bedingungen wirken sich auch in konkreten Institutionen aus. Eine antirassistische Pädagogik ist unzureichend, wenn sie diese Auswirkungen nicht miteinbezieht. ›Einbeziehung‹ heißt nicht, daß die Bedingungen unverfälscht in konkreten Situationen wiederzufinden sind.

„Beispielsweise kann die interaktiv-dominierende Gruppe in einer Schulklasse durch Söhne und Töchter von Eingewanderten repräsentiert werden. Da in den entsprechenden Unterrichtseinheiten zwar gerade diese interaktive Ebene angesprochen werden soll, hierbei jedoch nur die autochthonen Jugendlichen als potentielle oder tatsächliche rassistische Täterinnen und Täter vorkommen, fühlen sich in solchen Schulklassen viele autochthone Jugendliche in ihrer alltäglichen Realität nicht ernst genommen.“ (Lang und Leiprecht 2000, 12)

Daraus ergibt sich für die *Handlungsebene*, daß für sie ›Rassismus‹ im Rahmen kommunaler Gegebenheiten und lokaler Verwerfungen thematisiert werden muß.

Verantwortung Damit rückt die Verantwortung der/des PädagogIn in den Vordergrund. Auf der Grundlage ihrer/seiner Wertvorstellungen muß

sie/er den Rahmen für politisches und pädagogisches Handeln abstecken. Als Leitlinie ergibt sich dann, nur das zu tun, wofür man Verantwortung übernehmen kann. Das heißt auch, für den eigenen Verantwortungsbereich ausreichende Entscheidungskompetenzen zu beanspruchen; das Negativbeispiel hierzu liefert Buderus: Auf dem Abschlußkongreß des „Aktionsprogramms gegen Aggression und Gewalt“ am 29. und 30. 10. 1996 – wo das Projekt von PolitikerInnen-Seite als voller Erfolg gefeiert wurde – fielen die anwesenden SozialpädagogInnen vor allem durch ihr Schweigen auf:

„Von: ‚Damit verbaue ich mir eventuell jede Zukunftschance in dem Bereich.‘ bis zu ‚Da änderst Du sowieso nichts daran.‘ reichten bei diesbezüglicher Nachfrage die Antworten der KollegInnen. Bleibt die Frage, wie Menschen, die sich selbst mehr oder weniger hilflos den Strukturen des (politischen) Systems ausgeliefert sehen, desorientierten, desintegrierten, und/oder deklassierten anomischen Jugendlichen dabei helfen sollen respektive können, sich ihren Platz in der Gesellschaft aktiv zu suchen und zu gestalten?!“ (Buderus 1998, 49)

Täter-Opfer-Dialektik „Zwar ist richtig, daß eine Täterorientierung zur Reduzierung vorhandener Gewaltpotentiale und zur Verhinderung weiterer Gewalt erforderlich ist, allerdings bedarf dieser Ansatz zwingend der Erweiterung um die Opferperspektive und die Durchdringung der inneren Dialektik des Täter-Opfer-Komplexes“ (Buderus 1998, 143).

Eine ausführliche rekonstruktive Beschreibung einer solchen Dialektik ist in Reich (1997) zu finden. Ein Weg, mit der Dialektik umzugehen, wurde mit den „Multikulturellen Lerngruppen“ und dem Potential der Skulpturarbeit beschrieben. ›Dialektik‹ heißt nicht, daß damit TäterInnen und Opfer verschwinden würden, im Sinne von ›da sind die ja alle irgendwie gleich dran schuld‹. Die Realität dieser Dialektik zu reflektieren heißt, komplexe Bedingungsverhältnisse unter Einbeziehung vieler Perspektiven zu untersuchen, um verantwortungsvolles Handeln zu ermöglichen, nicht um verantwortungsloses zu rechtfertigen. Einen in dieser Hinsicht verantwortungsloses Handeln beschreibt Buderus (1998), als in Bremen ein Projekt aufsuchender Jugendarbeit mit rechtsextremistischen Jugendlichen um den Preis der Schließung eines multikulturellen Zentrums durchgezogen wurde (vgl. ebd., 124).

Sowohl TäterInnen als auch Opfer müssen unter dem Aspekt des dezentrierten oder multidiskursiven Subjekts betrachtet werden, weil sie sich in verschiedenen Diskursen bewegen, die zu verschiedenen Handlungsweisen führen:

„Zum Beispiel [der] Gewerkschaftsfunktionär, der der explizit rassistischen ‚National Front‘ angehört und der offenbar sowohl von Schwarzen als auch von Weißen gewählt worden war, weil er den Ruf hatte, sich für beide Gruppen von Mitgliedern gleichermaßen einzusetzen, und wegen seiner freundschaftlichen Beziehungen zu schwarzen Kollegen; das weiße Mädchen, das in der Schule interviewt wurde und stark rassistische Ansichten von sich gab, das man aber dann Arm in Arm mit einem asiatischen Mädchen aus der Schule gehen sah; usw.“
(Rattansi 1998, 104)

In solcher Offenheit, die eindeutige Zuschreibungen verbietet, steckt eine große Chance für antirassistische Pädagogik. Was nach Foucaultscher Lesart für Institutionen gilt – daß sie durchaus nicht alle an einem Strang ziehen, d. i. die Heterogenität der Macht – gilt auch auf der Ebene der dezentrierten Subjekte: das ›rassistische Subjekt‹ oder der ›autoritäre Charakter‹ ist lediglich eine Idealisierung einer heterogenen Wirklichkeit. Die Handlungen der Subjekte im obigen Beispiel sind widersprüchlich, diese Widersprüchlichkeit muß antirassistische Pädagogik zum Ansatzpunkt für Handlungsveränderungen machen.

Neues Verhältnis zu Institutionen Institutionelle Vernetzung ohne Hierarchien ist vonnöten, um die Potentiale aller Beteiligten zu aktivieren, wie im StreitschlichterInnenprogramm erkennbar wurde. Was benötigt wird, ist eine andauernde und grundsätzliche Überprüfung der Institutionen. Denn gesellschaftliche Wirklichkeit findet zu einem großen Teil in Institutionen statt. Institutionen müssen daraufhin überprüft werden, ob sie eher integrieren oder eher selektieren. Zwar ist es richtig, daß jede Integration auch automatisch Selektion produziert, dennoch produzieren Institutionen erheblich mehr Selektion, als sie eigentlich müßten.⁸⁶ Hier spielen natürlich die imaginären Anteile, die in Institutionen zirkulieren, eine erhebliche Rolle.

Um das zu leisten, müssen sowohl Machtbeziehungen als auch Herrschaftsstrukturen hinterfragt und ihnen Alternativen entgegengesetzt werden.

Die pädagogische Grundfertigkeit der Reflexion, so ist in dieser Arbeit gezeigt worden, ist für eine antirassistische Pädagogik in doppelter Hinsicht von Bedeutung: 1) für die Reflexion und Ausweisung der eigenen Wertvorstellungen jenseits autoritärer Setzung; 2) zur Reflexion der Grenzen und

⁸⁶ ... weil in Institutionen standardisierte Handlungen stattfinden.

Möglichkeiten ihres Handelns auf politischer und pädagogischer Ebene unter Berücksichtigung der konkreten Institutionen, in denen sie sich bewegt.

Unter diesen Voraussetzungen zeichnet sich antirassistische Pädagogik durch Folgendes aus:

- sie hat ein Verhältnis zur Verantwortung der PädagogInnen und zur Selbstverantwortung der TeilnehmerInnen;
- sie zielt auf vergrößertes Verhaltensrepertoire;
- sie erkennt die Realität der Dialektik von ›TäterInnen und Opfern‹ an;
- sie sieht die Beziehungsebene als Grundlage pädagogischen Handelns an
- und bezieht sie auf die Verhältnisse in konkreten Institutionen.

Das Beispiel Offenbach zeigt, daß die Orientierung an Mündigkeit und Empowerment ein richtiger Weg in der Unübersichtlichkeit spätmoderner Gesellschaften ist, um Handlungs- und Konstruktionsmöglichkeiten zu vermitteln. Ein Metathema ist und bleibt Selbstverantwortung; Stärkung zur Selbstverantwortung ist Ziel von allgemeiner Pädagogik. So wie ›antirassistische‹ Pädagogik einen starken Bezug auf allgemeine Pädagogik benötigt, stellt sie Forderungen *an* die allgemeine Pädagogik: „[Es geht] um ein pädagogisches Handeln, das keine neue Sonderpädagogik für ‚Ausländische Jugendliche‘ ist, sondern eine Pädagogik für alle, die in einer multiethnisch, multikulturell, mehrsprachig zusammengesetzten Gesellschaft leben“ (Kalpaka und Wilkening 1997, 6).

Pädagogisches Handeln ist Handeln in Institutionen. Dies müssen PädagogInnen mehr als bisher reflektieren, weil sie von diesen beeinflusst sind, weil sie, gewollt oder im heimlichen Lehrplan, diese Institutionen verkörpern und unabhängig von ihrer aktuellen Absicht nach der Logik und dem ›Imaginären‹ der Institutionen handeln. Seien sie noch so schülerInnen- oder teilnehmerInnenorientiert, als VertreterInnen einer Institution laufen sie immer Gefahr, ihre Klientel zu verdinglichen. Diese Risiken müssen immer, insbesondere in ›interkulturellen‹ Zusammenhängen, auf ihre Bedeutung für aktuell vorhandene Beziehungsdramatiken und institutionelle Strukturen reflektiert werden, und zwar auf der Ebene, auf der PädagogInnen handeln können und für die sie die Verantwortung übernehmen müssen: der Ebene der Beziehungen in Verbindung mit konkreten Institutionen.

Literaturverzeichnis

- ADORNO, Theodor W.: *Erziehung nach Auschwitz*. In: *Erziehung zur Mündigkeit*, 88 – 104, Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1971. 10, 12
- ADORNO, Theodor W.: *Negative Dialektik*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1975. 17
- AHLERS, Ingolf: *Rechtsintellektuelle Deutungsmacht und okkupierende Theoriebildung*. <http://www.soz.uni-hannover.de/ipol/coc.htm>, 1996, – abgerufen am 03.07.1999. 35
- AKASHE-BÖHME, Farideh: *Exotismus, Naturschwärmerei und die Ideologie von der fremden Frau*. In: FOITZIK, Andreas; LEIPRECHT, Rudi; MARKAKIS, Athanasios und SEID, Uwe (Hg.): *Ein Herrenvolk von Untertanen*, 113 – 124, Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, Duisburg, 1992. 77
- AUERNHEIMER, Georg: *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2., überarbeitete und ergänzte Aufl., 1995. 16, 34, 40
- BALIBAR, Etienne und WALLERSTEIN, Immanuel: *Rasse – Klasse – Nation*. Argument, Hamburg, 1992. 3, 9, 119, 123
- BAUER, Annemarie und GROHS-SCHULZ, Mechthild: *Symbole – Mythen – Rituale. Zugänge zum Unbewußten der Organisation und in der Organisation*. Forum Supervision, Heft 13 (7. Jg.): 5 – 25, 1999. 92, 96, 97, 98
- BERGER, Peter L. und LUCKMANN, Thomas: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Fischer, Frankfurt/Main, 1969. 7, 71, 81, 83, 91, 92, 93

- BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG: *Was Sie schon immer über Sozialen Konstruktivismus wissen wollten und auch zu fragen wagten*. Arbeitspapier Nr. 12, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Psychologie, Bochum, 1995. 4
- BOURDIEU, Pierre: *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 9. Aufl., 1997. 63
- VAN DEN BROEK, Lida: *Am Ende der Weißheit*. Orlanda Frauenverlag, Berlin, 1988. 3, 134
- BRÜTT, Christian: *Transformation des Sozialstaats, Rassismus, Literatur zur SoPo*. freier Zusammenschluß von studentInnenschaften (fzs), Bonn, 1997. 92
- BUDERUS, Andreas: *Fünf Jahre Glatzenpflege auf Staatskosten*. Pahl-Rugenstein, Bonn, 1998. 127, 141, 142, 143, 144, 146, 148, 149, 150, 154, 157
- BUKOW, Wolf-Dietrich und LLARYORA, Roberto: *Mitbürger aus der Fremde*. Westdeutscher Verlag, Opladen, 2., durchgesehene Aufl., 1993. 25, 61, 62, 63, 64, 74, 79, 80, 88, 96
- BUKOW, Wolf-Dietrich und OTTERSACH, Markus (Hg.): *Der Fundamentalismusverdacht*. Interkulturelle Studien, Bd. 4, Leske und Budrich, Opladen, 1999. 3
- BUNDESAMT FÜR VERFASSUNGSSCHUTZ: *Webseiten des BfV, hier Rubrik: Arbeitsfelder: Rechtsextremismus*. <http://www.verfassungsschutz.de>, 2000, – abgerufen am 14.03.2000. 2
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG: *Arbeitsförderungsgesetz*. <http://www.bma.bund.de/download/gesetze/AFG.htm>, 2000, – abgerufen am 15.03.2000. 88
- BUTLER, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1991. 22, 28
- BUTTERWEGGE, Christoph: *Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt: Erklärungsmodelle in der Diskussion*. Primus, Darmstadt, 1996. 9
- CASTORIADIS, Cornelius: *Die Gesellschaft als imaginäre Institution*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1990. 104

- COHEN, Philip: *Verbotene Spiele*. Argument, Hamburg, 1994. 5, 10, 17, 22, 74, 81, 132
- DELEUZE, Gilles und GUATTARI, Félix: *Anti-Ödipus*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1977. 38, 71
- VAN DIJK, Teun A.: *Rassismus heute: Der Diskurs der Elite und seine Funktion für die Reproduktion des Rassismus*. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, Duisburg, 2., neugestaltete Aufl., 1991. 24
- DOKUMENTATIONS- UND INFORMATIONSZENTRUM RASSISMUS: *Homepage*. <http://www.uni-marburg.de/dir/GRUPPEN/PROJEKTE/BLUE-EYE/index.html>, 1999, – abgerufen am 01.02.1999. 132
- ELIAS, Norbert: *Über den Prozeß der Zivilisation*. 2 Bde., Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1976. 116
- FALLER, Kurt: *Mediation in der pädagogischen Arbeit*. Verlag an der Ruhr, Mülheim a. d. R., 1998. 150, 151
- FALLER, Kurt; KERNTKE, Wilfried und WACKMANN, Maria: *Konflikte selber lösen*. Verlag an der Ruhr, Mülheim a. d. R., 1996. 150
- FANON, Frantz: *Die Verdammten dieser Erde*. Rowohlt, Hamburg, 1969. 32, 120
- FOUCAULT, Michel: *Wahnsinn und Gesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1973. 85
- FOUCAULT, Michel: *Überwachen und Strafen*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1977. 85
- FOUCAULT, Michel: *Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve, Berlin, 1978. 22, 26, 28, 30, 38
- FOUCAULT, Michel: *Der Wille zum Wissen*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1983. 30
- FOUCAULT, Michel: *Die Geburt der Klinik*. Fischer, Frankfurt/Main, 1991a. 85
- FOUCAULT, Michel: *Die Ordnung des Diskurses*. Fischer, Frankfurt/Main, 1991b. 37

- FOUCAULT, Michel: *Was ist Kritik?* Merve, Berlin, 1992. 27
- FOUCAULT, Michel: *Die Ordnung der Dinge*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1994. 27, 57, 117
- GLÈLÈ-AHANHANZO, Maurice: *Deutsche Übersetzung des UN-Berichtes über die gegenwärtigen Formen des Rassismus in Deutschland*. Dokumentations- und Informationszentrum für Rassismusforschung, Marburg, 1997. 2
- GOFFMAN, Erving: *Asyle*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1973. 98
- HABERMAS, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde., Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1982.
- HALL, Stuart: *Rassismus und kulturelle Identität*. Argument, Hamburg, 1994. 28, 53, 54, 55
- HALL, Stuart: *Kulturelle Identität und Rassismus*. In: BURGNER, Christoph (Hg.): *Rassismus in der Diskussion*, 146 – 171, Elefanten Press, Berlin, 1998. 54
- HAUSMANN, Rüdiger; MANGOLD, Siegrun; MEYER, Lars und REERMANN, Anke: *Das Psychiatriespiel*. http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Sem_syskon/rekon/texte/plan/tp_1.html, 1996, – abgerufen am 16.03.2000. 131
- HEINRICH, Klaus: *tertium datur*, Bd. 1. Stroemfeld/Roter Stern, Frankfurt/Main, 2., verb. Aufl., 1987. 78
- HEITMEYER, Wilhelm; BUHSE, Heike; LIEBE-FREUND, Joachim; MÖLLER, Kurt; MÜLLER, Joachim; RITZ, Helmut; SILLER, Gertrud und VOSSEN, Johannes: *Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie*. Juventa, Weinheim, 1992. 3
- HEITMEYER, Wilhelm; MÜLLER, Joachim und SCHRÖDER, Helmut: *Verlockender Fundamentalismus*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1997. 3
- HELD, Josef; HORN, Hans-Werner; LEIPRECHT, Rudolf und MARVAKIS, Athanasios: *Du mußt so handeln, daß Du Gewinn machst*. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, Duisburg, 1991. 33, 151

- HÜGEL, Ika; LANGE, Chris; AYIM, May; BUBECK, Ilona; AKTAS, Gülsen und SCHULTZ, Dagmar: *Entfernte Verbindungen*. Orlanda Frauenverlag, Berlin, 1993. 77
- JÄGER, Siegfried: *BrandSätze*. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, Duisburg, 1992. 22, 24, 25, 26, 30, 35, 71
- JÄGER, Siegfried: *Kritische Diskursanalyse*. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, Duisburg, 1993. 24
- KALPAKA, Annita und RÄTHZEL, Nora: *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Mundo, Leer, 1990. 9, 81, 92
- KALPAKA, Annita und WILKENING, Christiane: *Multikulturelle Lerngruppen*. heidelberger institut beruf und arbeit, Lübeck, 1997. 127, 135, 136, 159
- LANG, Susanne und LEIPRECHT, Rudolph: *Sinnvolles und Problematisches in der antirassistischen Bildungsarbeit – eine kritische Betrachtung des Blue Eyed/Brown Eyed-Trainings (Jane Elliott)*. Unveröff. Manuskript, Köln, 2000. 127, 129, 130, 132, 133, 134, 156
- LEONTJEW, Alexej N. und KUSSMANN, Thomas (Hg.): *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Klett, Stuttgart, 1977. 24
- LÉVI-STRAUSS, Claude: *Strukturelle Anthropologie*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1967. 23
- LINK, Jürgen: *Literaturanalyse als Interdiskursanalyse*. In: FOHRMANN, Jürgen und MÜLLER, Harro (Hg.): *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*, 284 – 307, Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1988. 110
- LINK, Jürgen: *Versuch über den Normalismus*. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996. 7, 72, 106, 107, 109, 113, 114, 116, 117
- LUHMANN, Niklas: *Soziologische Aufklärung*, Bd. 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Westdeutscher Verlag, Köln, 1981. 5
- MAGIROS, Angelika: *Foucaults Beitrag zur Rassismustheorie*. Argument, Hamburg, 1995. 28, 56, 79, 120
- MATURANA, Humberto R. und VARELA, Francisco J.: *Der Baum der Erkenntnis*. Scherz, Bern, München, Wien, 1987. 4

- MCCARTHY, Thomas: *Ideale und Illusionen*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1993. 29
- MECKLENBURG, Jens (Hg.): *Handbuch deutscher Rechtsextremismus*. Elefant Press, Berlin, 1996. 16
- MILES, Robert: *Rassismus*. Argument, Hamburg, 3. Aufl., 1999. 6, 12, 13, 14, 22, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 40, 79, 87
- MOSSE, George L.: *Die Geschichte des Rassismus in Europa*. Fischer, Frankfurt/Main, 1990. 12
- NIETZSCHE, Friedrich: *Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral*. Werke, Bd. VII, Naumann, Leipzig, 1899. 99
- POPPER, Karl: *Lesebuch*. J.C.B. Mohr, Tübingen, 1995. 4
- RATTANSI, Ali: *Ethnizität und Rassismus aus ‚postmoderner‘ Sicht*. In: FLATZ, Christian; RIEDMANN, Sylvia und KRÖLL, Michael (Hg.): *Rassismus im virtuellen Raum*, 82 – 120, Argument, Hamburg, 1998. 158
- REICH, Kersten: *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Luchterhand, Neuwied, 1996. 4, 5, 46, 48, 49, 59
- REICH, Kersten: . . . daß nie wieder Auschwitz sei! http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Sem_syskon/rekon/texte/texte/nieAu.html, 1997, – abgerufen am 30.01.2000. 11, 12, 157
- REICH, Kersten: *Die Ordnung der Blicke*, Bd. 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Luchterhand, Neuwied, 1998a. 6, 39, 44, 45, 47, 55, 56, 57, 59, 82
- REICH, Kersten: *Die Ordnung der Blicke*, Bd. 2: Beziehungen und Lebenswelt. Luchterhand, Neuwied, 1998b. 6, 7, 27, 28, 29, 31, 39, 41, 70, 71, 73, 74, 76, 79, 80, 104, 105
- REICH, Kersten: *Zum Realitätsbegriff im Konstruktivismus*. Unveröff. Manuskript, Köln, 2000. 4, 5, 74, 75
- SARTRE, Jean-Paul: *Drei Essays*, Kap. Betrachtungen der Judenfrage, 108 – 140. Ullstein, Berlin, 1965. 120

- SCHLICHER, Jürgen: *Die „Braunäugig/Blauäugig“-Übung*. <http://www.uni-marburg.de/dir/eyetoeye/index.html>, 2000, – abgerufen am 16.03.2000. 129, 130
- SCHLICHER, Jürgen; GÜNTHER, Rosi; SCHÜTZE, Doro und THIELE, Kerstin (Hg.): *Ganz schön blauäugig . . . - Ein Reader zum Einsatz der „Braunäugig/Blauäugig“-Übung in antirassistischer Bildungsarbeit*. eyetoeye, Marburg, 1998. 129, 130
- SCHMIDT, Siegfried J. (Hg.): *Kognition und Gesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1992. 4
- STELLMACH, Claudia: *Rassismus in den Wissenschaften*. In: DOKUMENTATIONS- UND INFORMATIONENZENTRUM FÜR RASSISMUSFORSCHUNG (Hg.): *Rassismus in den Wissenschaften*, Fachtagungsreader, Marburg, 1997. 1
- TERKESSIDIS, Marc: *Psychologie des Rassismus*. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1998. 7, 14, 22, 32, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 100, 103, 104, 119, 122
- TILLMANN, Klaus-Jürgen: *Sozialisationstheorien*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 4., vollst. überarbeitete und erw. Neuausgabe, 1993. 45
- VEREIN ZUR FÖRDERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG E.V.: *Ausbildungsbegleitende Hilfen*. <http://www.abh.vfbb.de>, 2000, – abgerufen am 16.03.2000. 135
- WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet H. und JACKSON, Don D.: *Menschliche Kommunikation*. Hans Huber, Bern, Stuttgart, Toronto, 1990. 43, 76, 101
- WIDMER, Peter: *Die Subversion des Begehrens*. Fischer, Frankfurt/Main, 1990. 58
- WIEGEL, Gerd: *Nationalismus und Rassismus*. PapyRossa, Köln, 1995. 10
- ZERGER, Johannes: *Was ist Rassismus?* Lamuv, Göttingen, 1997. 9, 14, 17