

Klaus Holzkamp

Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer »Einstellungen«?

Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative

I.

Es geht mir im folgenden Beitrag darum, Unklarheiten, auf die ich beim Versuch der Einarbeitung in das Problemfeld »antirassistische Erziehung« gestoßen bin, zu diskutieren und, wo möglich, auszuräumen. Dabei scheint es mir sinnvoll, als Einstieg in die Diskussion zunächst danach zu fragen, wie hier der Gegenstand der erzieherischen Aktivitäten, d.h. der pädagogisch vermittelte *Lerngegenstand* ausgliedert bzw. konstruiert wird, in welchen Dimensionen man sich ihm also lernend annähern kann. Davon hängt es nämlich ab, ob es vom Standpunkt der Schülerinnen in ihrem Lebensinteresse liegt, die pädagogische Lernanforderung als ihre eigene Lernproblematik engagiert zu übernehmen, oder ob sie dieser Anforderung bestenfalls gezwungenermaßen nachkommen können, d.h. ihr – wo immer die Möglichkeit dazu besteht – ausweichen oder gar Widerstand entgegenzusetzen werden: Eine »Lernstörung«, die, weil sie eben bereits im *Lerngegenstand* begründet ist, durch keinerlei Didaktik oder Unterrichtsmethodik mehr geheilt werden kann (vgl. dazu Holzkamp 1993, Kap. 3 und 4). – Was also wird im Problemfeld antirassistischer Erziehung unter »Rassismus« bzw. »Antirassismus« als möglichem Gegenstand pädagogisch angeleiteten Lernens verstanden?

In diesem Bereich weit verbreitet ist die Vorstellung, »Rassismus« sei ein Sammelbegriff für persönliche »Einstellungen«, mit denen Minderheiten, »Fremde« oder auch nur »Andere« diffamiert und ausgegrenzt werden. Entsprechend verbreitet ist deswegen hier die Verwendung von Termini aus diesem Begriffsumfeld, wie »Vorurteil«, »Stereotyp«, »Haltung«, »Attitüde«, »Belief«, »Ethnozentrismus« etc. zur näheren Bestimmung von Rassismus. Mit solchen Begriffen bewegt man sich unversehens in das Weichbild der traditionellen Sozialpsychologie hinein: Um jedes dieser Konzepte sind riesige Mengen von sozialpsychologischen Untersuchungen und Theoremen angehäuft, mit den in diesem Fach üblichen widerstreitenden Befunden und unausgetragenen Kontroversen – und dem hier ebenfalls üblichen Mangel an grundsätzlichen Reflexionen und Klärungen. Ich brauche mich auf prinzipielle theoretisch-methodologische Diskussionen darüber hier nicht einzulassen (vgl. dazu etwa Morus Markards Kritik des psychologischen Einstellungskonzeptes, 1984). Statt dessen will ich – zentriert auf meine Fragestellung – versuchen, die Konstruktion rassistischer »Einstellungen«, »Vorurteile«, »Überzeugungen« etc. als möglicher Thematik antirassistischer Erziehung funktionskritisch zu analysieren (zur Methodik der »Funktionskritik« von Begriffen vgl. S.43ff).

II.

Ein öfter von mehr gesellschaftstheoretisch oder soziologisch orientierten ForschernInnen erhobener Einwand gegen eine Reduzierung von »Rassismus« auf »Einstellungen«, »Vorurteile« o.a. ist die Feststellung, damit werde die gesellschaftliche Dimension des Rassismus psychologisiert und individualisiert. So bezeichnet Georg Auernheimer (1990, S.146) als »Hauptmangel der psychologischen Vorurteilsforschung« die »Subjektivierung der Problematik« unter »Vernachlässigung der gesellschaftlichen Bedingungen«. Eine ähnliche Kritik ist von der Position der »anti-racist education« in England am Konzept der »multicultural education« geübt worden. Nach Gita Steiner-Khamsi (1992) versteht in der Sicht der »anti-racist education« der multikulturelle Ansatz den bestehenden Rassismus »nicht in erster Linie als institutionelles oder gesellschaftliches Problem, sondern als eine Angelegenheit von Vorurteilen und Intoleranz. Dadurch, dass in einem solchen Ansatz die Betrachtungsebene auf die Individuen und ihre Kulturen beschränkt« »werde, blieben »Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zwischen den Weißen und Schwarzen bestehen« (S.98). – Wie ist dabei aber das Verhältnis zwischen rassistischen »Einstellungen« etc. und gesellschaftlichen Lebensbedingungen genauer zu bestimmen? Oder, radikaler gefragt, ist die Vorstellung von Rassismus als Inbegriff von individuellen Vorurteilen, Einstellungen etc. überhaupt mit einer adäquaten Einbeziehung der gesellschaftlichen Dimension in das Projekt antirassistischer Erziehung vereinbar?

Um dieser Frage nachgehen zu können, müssen wir – dies ist eine zentrale Operation innerhalb funktionskritischer Denkbewegungen- an kritischen Stellen den *Standpunkt*, von dem aus man jeweils redet, thematisieren. Im gegenwärtigen Diskussionskontext wird dabei sogleich deutlich, dass die mit dem Einstellungs-Konzept einhergehende »Individualisierung«, »Subjektivierung« des Rassismus-Problems keineswegs bedeutet, dass der *Subjektstandpunkt der Betroffenen* berücksichtigt wird. Hier kommen nämlich weder die, denen die Vorurteile gelten (also etwa Minderheiten), noch die, die die Vorurteile haben (also etwa als »rassistisch« eingestufte Individuen) zu Worte, sondern es wird von Dritten über die Beziehung der beiden anderen Instanzen zueinander geredet. Dieser Drittstandpunkt kann sich verschieden konkretisieren. In der erwähnten psychologischen Einstellungs- bzw. Vorurteilsforschung sind es die WissenschaftlerInnen, die hier die »Vorurteile« anderer zum Objekt ihrer Forschung machen, also deren Subjektivität quasi »objektifizieren«. Dieser Drittstandpunkt wird aber nicht nur hier, sondern überall da eingenommen, wo von rassistischen Einstellungen o.a. gesprochen wird: Niemand redet von sich selbst als »Rassisten«, sondern es werden dabei immer bestimmte »andere« konstruiert, denen rassistische Vorurteilhaftigkeit zugeschrieben wird, die aber selbst als Subjekte im wissenschaftlichen Diskurs nicht vorkommen.

Aus der im Konzept rassistischer Vorurteile, Einstellungen etc. implizierten *Doppelbewegung der Individualisierung* und *Objektivifikation* ergibt sich nun relativ zwingend die Vorstellung darüber, wie ein so verstandener Rassismus mit gesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt sei: Durch Lernprozesse, mit denen Einflüsse aus der Familie, den Medien, der Politik etc. von den Individuen übernommen werden. Als konzeptioneller Rahmen zur Elaboration einer solchen Vorstellung bietet sich dabei der in der Soziologie tradierte Begriff der »Sozialisation« an, der entsprechend in kaum einer der einschlägigen Erörterungen fehlt. Rassistische Einstellungen wären demnach – selbstverständlich – durch »Sozialisationsprozesse« erworben. Dabei übernimmt man meist ebenso selbstverständlich psychoanalytische Auffassungen über Mängel frühkindlicher Konfliktverarbeitung in der Familie als Entstehungsbedingungen »rassistischer« Einstellungen von Erwachsenen, womit »Rassismus« als eine sozialisationsbedingte Persönlichkeitsstörung verstanden wird. Dieser Ansatz fand bekanntlich seine »klassische« Ausprägung in Adornos empirischen Untersuchungen zur »Authoritarian Personality« (Adorno et al. 1950), übersetzt als »Autoritärer Charakter« (1968/69): Hier wurden u.a. mit der berühmt gewordenen »Ethnozentrismus-Skala« an verschiedenen Populationen »Einstellungsmessungen« vorgenommen. Die Individuen, die dabei zu hohen »Ethnozentrismus«-Werten kamen, wurden auf der Grundlage projektiver Testverfahren mit psychoanalytischen Denkmitteln als sozialisationsgeschädigte Personen interpretiert, die aufgrund einer rigiden, bestrafenden Erziehung in der frühen Kindheit ihre ödipalen Triebversagungen nicht angemessen verarbeiten konnten und nun ihre dadurch verbliebenen inneren Spannungen stellvertretend an Minderheiten wie Juden und Schwarzen abreagieren. Aufgrund dieser Genese seien die ethnozentrischen Einstellungen bei so strukturierten Persönlichkeiten unkorrigierbar und irrational: Eine Änderung der Einstellungen würde nämlich die Verdrängung der triebdynamischen Ursachen und damit die sekundäre Stabilität der autoritären Persönlichkeiten gefährden etc. – Diese Theorie des »autoritären Charakters« ist seit deren Entstehung von den verschiedensten Positionen aus kritisiert worden, was ihre Anerkennung als »Klassiker« der empirischen Sozialforschung aber nicht wirklich mindern konnte. Ich muss auf diese Kritik hier nicht eingehen, da die Gesichtspunkte, die für mich wesentlich sind, darin nicht vorkommen.

Zur Funktionskritik des Konzeptes der »Sozialisation« als Ursache rassistischer Einstellungen hinterfragen wir auf einer ersten Ebene die *Selbstverständlichkeit*, mit der hier die gesellschaftliche Vermitteltheit des Rassismus als »sozialisationsbedingt« gedeutet wird. Es ist zwar oberflächlich plausibel, dass rassistische Vorurteile im Laufe der eigenen Lebensgeschichte entstanden sein müssen. Die Annahme eindeutiger kausalgenetischer Verknüpfungen etwa zwischen Vorurteilen Erwachsener und frühkindlichen Erfahrungen ist aber nicht etwa eine Beschreibung empirischer Sachverhalte, sondern die theoretische, um nicht zu

sagen ideologische Konstruktion eines Determinationszusammenhangs, der keineswegs aus der biographischen Erfahrung »herausgeholt«, sondern in diese hineinkonstruiert wird. So kann mit Julia Kristeva (1981) vom Standpunkt postmodernen Denkens die in der psychoanalytischen Theorie postulierte, frühkindliche »Primärszene« um den Ödipus-Komplex als universalistische »Urknall-Theorie« betrachtet werden, deren Auflösung im Zusammenhang der Auflösung anderer »Großerzählungen« der Moderne ansteht (vgl. Gita Steiner-Khamsi 1992, S.81).

Wenn man nun auf einer nächsten Analyseebene *den Standpunkt* thematisiert, von dem aus rassistische Einstellungen auf ihre Entstehung durch Sozialisationsprozesse hin expliziert werden, so wird klar, dass hier der *Drittstandpunkt*, von dem aus die rassistischen Einstellungen konstruiert sind, damit die Objektifikation der Einstellungs-Subjekte, sich in bestimmter Hinsicht noch verdeutlichen: »Sozialisation« ist nicht etwa ein Begriff, den ich – um meine Erfahrung auf ihre biographische Dimension hin durchschaubar zu machen – jeweils auf mich selbst anwende, sondern der über meinen Kopf hinweg von Dritten, etwa Wissenschaftlerinnen oder Expertinnen, auf meinen Lebenslauf angewendet wird. Hier werden Bedingungen, insbesondere in meiner frühen Kindheit, konstruiert, durch welche ich nach Meinung der Expertinnen das werden musste, was ich bin – eine Person mit rassistischen Einstellungen. Ich selbst habe zu dieser Deutung meines eigenen Lebens nichts beizusteuern. Wenn ich hier befragt werde, dann wird mir dadurch keineswegs die subjekthaft-aktive Möglichkeit eingeräumt, die Experten-Deutungen zu problematisieren oder zurückzuweisen: Meine Äußerungen dienen lediglich zur »Bestätigung« oder Ausschmückung der von dritter Seite über mich verhängten »Sozialisations«-Erklärungen meiner rassistischen Vorurteilhaftigkeit, werden – falls sie nicht mit den theoretischen Erwartungen übereinstimmen – als unbewusste »Abwehr« oder »Verdrängung« interpretiert o.a. Die psychoanalytischen Vorstellungen meiner mangelhaften Verarbeitung von Triebversagungen innerhalb der infantilen Ödipus-Konstellation, wie sie etwa Adorno in seinem Konzept des »autoritären Charakters« entwickelte, verleihen dabei den als Ursache für meinen Rassismus hypostasierten Sozialisationsprozessen einen Schein eherer Gesetzmäßigkeit. Da wirkt etwas in mir, das größer ist als ich, etwas, das den Expertinnen zugänglich, mir aber verborgen ist und mir bestenfalls durch Therapie teilweise einsichtig gemacht werden kann. Auf der Seite der Experten/Therapeuten liegt also die Rationalität, auf meiner Seite liegt dagegen die Irrationalität des Ausagierens verdrängter Triebwünsche.

Betrachtet man schließlich, auf einer dritten Analyse-Ebene, die *Funktionalität* der unterstellten Sozialisations-Genese rassistischer Einstellungen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses, so tritt hier eine Argumentationsfigur hervor, die dem Vernehmen nach für psychologisches Herangehen generell typisch sein soll: Während man sich – im »vorwissenschaftlichen« Raum – eben noch mit konkreten Individuen über deren Umgang mit Menschen anderer Nationalität

auseinandergesetzt hat, redet man – nachdem das Geschäft »wissenschaftlich-psychologischer Erklärungen eingesetzt hat – plötzlich gar nicht mehr mit ihnen, nicht einmal über sie: Statt dessen redet man über das »kleine Kind«, dessen Probleme mit seinen Eltern, den dabei erlittenen unbewältigbaren Triebversagungen oder ähnlichem. Darin liegt eine *doppelte Ausweichbewegung*: Einmal erscheint der Rassismus, der doch ein Problem je gegenwärtiger Beziehungen zwischen Menschen ist, in seinem Entstehungszusammenhang verjährt; die jetzt bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse geraten aus dem Blick, statt dessen richtet sich die Aufmerksamkeit bestenfalls auf frühere gesellschaftliche Bedingungen kindlicher Sozialisationsprozesse – Bedingungen, die nun nicht mehr zu ändern sind; damit ist die Theorie a priori von Handlungsnotwendigkeiten zur Kritik und Veränderung gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse entlastet, kann politischen Stellungnahmen aus dem Wege gehen und Konflikte mit den Herrschenden wissenschaftlich begründet vermeiden (vgl. dazu Ute Osterkamp, etwa 1986, S.74f). Zum anderen bricht man durch die Sozialisations-Erklärungen prinzipiell die intersubjektiven Beziehungen zu anderen ab: Es ist quasi niemand mehr da, mit dem man sich über Rassismus auseinandersetzen kann; indem der Diskurs sich auf Probleme der früheren Kindheit der anderen verschiebt, zwingt er sie in meinen Deutungsrahmen auf und verleugne sie damit als Subjekte mit jeweils ihrem Standpunkt und ihrer Perspektive auf ihr eigenes Leben, entfremde sie also in gewissem Sinne sich selbst. Damit ist aber auch unsere mögliche *Mitverantwortung* für den herrschenden Rassismus und die Bedingungen, die ihn fördern, mangels intersubjektiver Qualität unserer Beziehungen von mir nicht mehr thematisierbar (vgl. Ute Osterkamp 1989, S.56f).

III.

Nachdem ich meine Kritik an gängigen Vorstellungen von Rassismus als Sammelbegriff sozialisationsbedingter Einstellungen soweit entwickelt habe, komme ich nun zu dem Problem, auf das meine bisherigen Überlegungen nur vorbereiten sollten: den sich daraus ergebenden Konsequenzen für das Projekt antirassistischer Erziehung. Die Haltbarkeit und Tragweite jeder Konzeptualisierung von »Rassismus« hat sich ja immer auch daran zu erweisen, wieweit sie als theoretische Grundlage einschlägiger pädagogischer Ansätze taugt. Gerade an dieser Stelle erweist sich aber m.E. die entscheidende Schwäche des diskutierten Einstellungs-/Sozialisations-Modells des Rassismus – was nun genauer diskutiert werden soll.

Ich hatte eingangs dargelegt, dass es von der Art der pädagogischen Ausgliederung des jeweiligen Lerngegenstands in seinen relevanten Dimensionen abhängig ist, wieweit Schülerinnen/Schüler diesen als eigenes Lernanliegen übernehmen können oder sich der schulischen Lernanforderung entziehen müssen. Wenn man sich nun fragt, welche Art von Lerngegenstand gemäß dem Einstellungs-/Sozialisations-Modell auszugliedern ist, so zeigt sich, dass diese Frage hier ins Leere geht:

Rassistische »Vorurteile«, »Einstellungen« etc. sind ja nicht etwas, das in diesem Kontext irgendeinem Lerngegenstand zukommen kann, sondern das den Schülerinnen selbst als Personen attribuiert wird: Ihnen wird hier also von vornherein kein eigentlicher Lerngegenstand angeboten, bezüglich dessen sie darüber entscheiden können, ob seine Aneignung in ihrem Interesse ist oder nicht, sondern sie werden selbst zum Gegenstand gemacht: Ihre Vorurteile, ihre Einstellungen, also *sie selbst* sollen geändert werden.

Dies bedeutet aber, dass in pädagogischen Konzeptionen, die dem Einstellungs-/Sozialisations-Modell folgen – unabhängig von allen progressiven Intentionen antirassistischer Erziehung – notwendigerweise das traditionelle konservative Postulat der Asymmetrie zwischen der Position der allwissenden Lehrenden als Subjekte pädagogischer Einwirkung und der Position der unmündigen, kognitiv und moralisch verbesserungsbedürftigen Schülerinnen als Objekt dieser Einwirkung perpetuiert und befestigt wird: Dies ist eine schlichte Konsequenz der dargestellten Objektifikation von Subjektivität im Einstellungs-/Sozialisations-Modell selber. »Erziehung« gehorcht damit zwangsläufig dem altehrwürdigen Prinzip von »Lohn« und »Strafe«. »Rassistische« Vorurteile samt den daraus etwa entspringenden Taten werden »bestraft« und »antirassistische« o.a. Einstellungen und Handlungen werden belohnt – wobei die Lehrerinnen als Funktionäre der Schuladministration von vornherein und unanzweifelbar »wissen«, (qua Amt wissen müssen), was das eine und was das andere ist (und damit selbst notwendigerweise über jeden Rassismus erhaben zu sein haben).

Dieser pädagogische Ansatz repräsentiert in extremer Form das, was ich in meinem Lernbuch (1993) als »Entöffentlichung« der Schülerinnen als »Lernsubjekte« diskutiert habe: Die Schule verzichtet hier von vornherein und programmatisch darauf, sich der Unterstützung und Mitwirkung der Schülerinnen im pädagogischen Prozess versichern zu wollen, sondern konstruiert sie als potentielle Schädlinge, deren eigene Lebensbedürfnisse und Lerninteressen nichts gelten – ja, nicht einmal zur Kenntnis genommen werden –, sondern die gemäß vorausgesetzten Erziehungszielen zu trimmen und zu disziplinieren sind. Auf der Seite der Schülerinnen führt dies zu einer Haltung, die ich als »Normalisierung auf defensives Lernen hin« gekennzeichnet habe: Weitgehende Zurückdrängung jedes eigenen Lerninteresses unter dem Druck des Zwanges zur Bedrohungsabwehr im Schulalltag, damit Orientierung des Lernens nicht an inhaltlichen Kriterien, sondern vorwiegend an den Erwartungen der über die Sanktions- und Disziplinierungsmacht verfügenden Lehrerinnen. Dies bedeutet gleichzeitig ein Ausweichen der Schülerinnen vor den schulischen Lernanforderungen, wo immer dies möglich ist; je nach der Situation durch bloße Demonstration von Lernresultaten, Vortäuschung, Täuschung oder totales Sich-Entziehen. So kommt es in dieser Konstellation zu einem permanenten, mehr oder weniger verdeckten Kampf zwischen den Lehrenden, die den Zu-Erziehenden ihre rassistischen Vorurteile austreiben wollen, und den Schü-

lerinnen, die die Lehrenden durch Zum-Munde-Reden »einzuwickeln« versuchen: Sie werden ihnen das erzählen, was sie »hören« wollen, aber, wo immer es geht, sich der Zumutung, sich als Personen umtrimmen lassen zu sollen, entziehen und das, was sie »wirklich« denken, gegenüber den Lehrenden schön für sich behalten.

Die zentrale Stoßrichtung meiner Kritik an Konzepten antirassistischer Erziehung unter den Vorzeichen des Einstellungs-/Sozialisations-Modells bezieht sich also nicht primär auf deren notwendig autoritären, disziplinierenden Charakter o.a., sondern darauf, dass sie *genuin wirkungslos*, ja *kontraproduktiv* sein muss: Wenn man die Schülerinnen unter Ausklammerung ihrer eigenen Subjektivität ihre rassistischen Einstellungen aber ziehen will, sie also in ihrer Weltsicht und personalen Integrität von vornherein negiert, muss man sich eigentlich nicht wundern, wenn sie da nicht mitspielen, sondern durch die Demonstration von gewünschten Erziehungsresultaten sich gegenüber jeder Einmischung in ihre inneren Angelegenheiten abschirmen.

Das damit erzieherisch hergestellte Resultat ist eine Trennung zwischen »Schule« und »Lebenspraxis«, die generell für Schule als Disziplinäreinrichtung charakteristisch ist, und etwa von Jean Lave (1993, S.8ff) sogar für den Mathematikunterricht nachgewiesen wurde: Durch diese Art von »antirassistischer Erziehung« sind zwar möglicherweise schulische Anpassungsbewegungen zu erreichen, die Ablehnung oder Aggression gegenüber Menschen, die als »Ausländer« gelten, in der Alltagspraxis der Schülerinnen bleiben aber davon unberührt, ja, mögen sich aufgrund des Widerstandes gegen einschlägige schulische Gesinnungsforschung und -manipulation eher noch verstärken. Phil Cohen (etwa 1992) hat in eindrucksvoller Weise auf solche schulischen Tendenzen »to split pupil practices in two categories« hingewiesen: »on one side those which belong to the realm of ›public behavior‹, which can be policed and made the subject of institutional sanction; and on the other, those which belong to a realm of ›private attitude‹, which cannot« (S.46).

Aus alledem sollte hervorgehen, dass zu einer sinnvollen theoretischen Grundlegung antirassistischer Erziehung vor allem anderen eine Konzeptualisierung von »Rassismus« nötig ist, die – indem die aufgewiesenen Widersprüche und Schwächen des Einstellungs-/Sozialisations-Modells überwunden sind – eine Ausgliederung von Lerngegenständen ermöglicht, durch welche die Schülerinnen zu Subjekten ihres eigenen Lernprozesses und zu Bündnispartnern der Erziehungspersonen werden können. Wie aber kann man zu einer derartigen Konzeptbildung gelangen?

IV.

Es liegt nahe, zur Vermeidung der bisher diskutierten argumentativen Schwächen und Widersprüche sozusagen die Front zu wechseln und statt auf »rassistische Einstellungen« von Individuen auf jene gesellschaftlichinstitutionellen Bedingungen

zurückzugreifen, deren Vernachlässigung der »Vorurteils«- bzw. »Einstellungs«-Version von Rassismus gelegentlich vorgeworfen wurde. Als Kennwort für diese Umorientierung bietet sich dabei der seit den sechziger Jahren in einschlägigen Diskussionen immer wieder herangezogene Begriff des »institutionellen« oder »strukturellen Rassismus« an: Eines »Rassismus«, der sich nicht (mehr) explizit und offen äußert, sondern in politischen, sozialen, juristischen, medialen Diskursen sowohl wirksam wie verborgen ist (vgl. Miles 1991, S.69ff, 113ff).

Mit dem Konzept des »strukturellen Rassismus« ist allerdings unser Problem keineswegs schon gelöst: Ob wir von da aus weiterkommen können, hängt davon ab, wie das Verhältnis von strukturellem Rassismus und individuellen Lebensäußerungen genauer bestimmt ist – und in dieser Hinsicht scheinen noch große Unklarheiten zu bestehen. So werden offensichtlich häufig struktureller Rassismus und individuelle Lebenstätigkeit weitgehend unvermittelt gegenübergestellt. Ute Osterkamp (1992a) schreibt dazu: »Das Konzept des institutionellen oder strukturellen Rassismus enthält zwar zumindest theoretisch die Möglichkeit«, die »Einbezogenheit des eigenen Handelns in rassistische Strukturen zu reflektieren. In den konkreten Ausführungen wird dieser Begriff jedoch meist wiederum in höchst abstrakter, von den konkreten Bedingungen und Menschen abgehobener Weise verhandelt, so dass der Bezug zum individuellen Handeln, zumindest aber zur individuellen Verantwortlichkeit, weitgehend verloren geht« (1996, S.141).

Wo hingegen genauere Angaben über die Vermittlung der strukturellen und der individuellen Ebene des Rassismus gemacht werden, mag man wiederum auf Vorstellungen um das schon diskutierte, traditionelle »Sozialisations«-Konzept zurückgreifen – so, wenn Siegfried Jäger (1992) unter Berufung auf Teun van Dijk darlegt, die Individuen würden »gelernte feste Schemata und Modelle oder auch Prototypen (›Frames« und ›Scripts«) verwenden, die nicht individuell sind, sondern sozial und ›vorgegeben«; sie werden von den Menschen im Verlauf ihrer Sozialisation angeeignet, gelernt« (S.18). Mit derartigen Auffassungen ist man unversehens in eben jene früher aufgewiesenen Schwierigkeiten und Widersprüche des Einstellungs-/Sozialisations-Modells verwickelt, die wir ja gerade überwinden wollen. – Wir müssen also versuchen, um das Konzept des »strukturellen Rassismus« für uns fruchtbar zu machen, einige weitere Klärungen über die Vermittlungen zwischen diesem und individuellem Handeln zu erreichen. Dazu will ich zunächst das Konzept des »Diskurses«, wie es in einschlägigen Diskussionen gebräuchlich geworden ist, in einigen Punkten näher betrachten.

Wenn in derartigen Problemzusammenhängen von »Diskursen« die Rede ist, meint man damit nicht beliebige Redeweisen von Gruppen oder Individuen, sondern »herrschende«, offiziell anerkannte und durchgesetzte Sprachformen und Lesarten, wobei herrschende Diskurse stets auch bestimmte Praktiken ausdrücken und nach sich ziehen: Dies ist die Verwobenheit von Diskurs und Macht, wie sie von Foucault an verschiedenen institutionellen Anordnungen (Psychiatrie,

Gefängnis, Schule etc.) herausanalysiert worden ist. Diese Machtbestimmtheit der Diskurse schließt – auch dies hat Foucault herausgehoben – eine Definitionsmacht darüber ein, welche Redeweisen über einen bestimmten Gegenstand als gehörig und wahr zugelassen sind: Indem mit den Diskursen gewisse positive Sprachmöglichkeiten mit Bezug auf Bereiche, die vielleicht bisher nicht versprachlicht werden konnten, geschaffen werden, sind damit gleichzeitig andere Sprachmöglichkeiten darüber als ungehörig und unwahr ausgeschlossen. So sind auch in den Diskursen über Minderheiten, Flüchtlinge, Fremde o.a. (deren »Natur«, soziale Position, Rechtstellung etc.) Selbstverständlichkeiten enthalten, mit welchen Worten und Gedankenverbindungen darüber zu reden ist – d.h. auch, welche diesbezüglichen Auffassungen, Fragen und Problematisierungen dem herrschenden Konsens über gehöriges und wahres Sprechen darüber zuwider gehen, also im Diskurs unversprachlicht bleiben müssen.

In einem Aufsatz mit dem sprechenden Titel »Das Boot ist voll« haben neuerdings Ute Osterkamp und das Projekt Rassismus/Diskriminierung die Stiftung derartiger selbstverständlicher Lesarten an charakteristischen Sprachformeln von Politikern und Journalisten innerhalb der laufenden Asyldebatte herausgehoben: »Der Anspruch auf Asyl bedeutet eine unzumutbare Überforderung der Einheimischen«; der »Missbrauch des Asylrechts durch die Asylsuchenden« ist ein Grund für den berechtigten Unmut der Einheimischen; »Wer genug zu essen und ein Dach über dem Kopf hat, hat keinen Grund zu klagen«; »Die Rücksichtnahme auf die Fremdenfeindlichkeit der Bevölkerung ist ein Erfordernis der Demokratie« etc. (1993). Die in solchen diskursiven Versprachlichungen mitgesetzte Ausschließung abweichender Rede- und Denkweisen äußert sich dabei gelegentlich in unverhohlenen Beschimpfungen, so, wenn Hinweise auf die politische Verantwortung für rassistische Erscheinungen als »unsinnig« abgetan, das Eintreten für die Beibehaltung des individuellen Rechts auf Asyl als »gesinnungsethisches Delirium« und die Auffassung, »Fremdenfeindlichkeit« sei nicht natürlich, sondern politisch erzeugt, als Ausdruck von »Wahn« diffamiert werden (Osterkamp 1996, S.99).

Um die Vermittlungen der so akzentuierten herrschenden Diskurse als Ausprägungsformen strukturellen Rassismus zur individuellen Lebenstätigkeit genauer konzeptualisieren zu können, führe ich an dieser Stelle versuchsweise die kritisch-psychologische Vermittlungskategorie der »*subjektiven Handlungsgründe*« (vgl. etwa Holzkamp 1983a, Kap.7) in unsere Diskussion ein. Unter diesen Vorzeichen wären zunächst – wie alle gesellschaftlichen Konstellationen – auch die gerade erörterten institutionell-rassistischen Diskursformen in ihrer den Individuen zugekehrten Seite als »gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen« aufzufassen – d. h. als bestimmte verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbeschränkungen, die von den Individuen übernommen, aber auch in bewusstem »Verhalten« dazu reflektiert und verändert werden können. Von da aus kann man nun die darauf bezogenen Lebensäußerungen der Individuen als in den benann-

ten Bedeutungsstrukturen *begründetes Handeln* auffassen: Die gesellschaftlich verallgemeinerten Handlungsmöglichkeiten/-beschränkungen gehen so gesehen als »Prämissen« in die subjektiven Handlungsgründe der Individuen ein. Diese handeln also von ihrem Standpunkt aus stets in Ansehung ihrer eigenen Lebensinteressen »begründet«, d.h. »vernünftig«. Wieweit sie dabei tatsächlich in ihrem Lebensinteresse handeln können oder dieses ungewollt verletzen, hängt von der jeweiligen – mit den Bedeutungsstrukturen gegebenen – Prämissenlage ab: Es ist für das Individuum in kritischen Situationen stets zunächst »offen«, ob es unter den bestehenden Verhältnissen/Prämissen in seinem Interesse vernünftig handeln kann, oder ob dazu die bestehenden Verhältnisse problematisiert und geändert werden müssen – was stets Konflikte mit herrschenden Instanzen, die an der Erhaltung des Status quo interessiert sind, einschließt. Demnach kommt es in derartigen kritischen Situationen für mich stets darauf an, die gegebene Prämissenlage und die darin eingeschlossenen Kräfteverhältnisse mir so weit anzueignen und zu reflektieren, dass ich zu *der* Alternative finden kann, die meinen Lebensinteressen am ehesten entspricht, also meine Handlungsfähigkeit nicht gefährdet, sondern neue Lebensmöglichkeiten für mich eröffnet.

Auf welche Weise wäre nun diese Vermittlungsebene subjektiver Handlungsgründe in die Konzeptualisierung des institutionellen bzw. individuellen Rassismus einzubeziehen, und wie wären dadurch die dargestellten Schwierigkeiten und Widersprüche der anderen Ansätze zu vermeiden? – Im Kontext unseres begründungstheoretischen Ansatzes fasse ich individuellen Rassismus als Charakteristikum solcher systematisch verkürzten, eindimensionalen Handlungsbegründungen auf, in welchen die im strukturell-rassistischen Diskurs enthaltenen Prämissen nicht problematisiert, sondern als selbstverständliche Handlungsvoraussetzungen akzeptiert werden: Hier bleiben in den positiven Bestimmungen der offiziellen Lesarten auch all jene impliziten Denk- und Frageverbote für das eigene Handeln bestimmend, die den institutionell-rassistischen Charakter solcher Diskursformen ausmachen. Die Alternative, dass im eigenen Lebensinteresse die in den rassistischen Strukturen liegenden Handlungsprämissen selbst problematisiert und verändert werden müssen, bleibt auf diese Weise unsichtbar. So ist hier (wie Ute Osterkamp in verschiedenen Zusammenhängen herausgearbeitet hat) für das individuelle Handeln jene zentrale Widerspruchskonstellation charakteristisch, in welcher (der Möglichkeit nach) mit oberflächlich im eigenen Lebensinteresse begründeten Handlungen gegen eben dieses eigene Interesse selbstschädigend verstoßen wird. – In dieser begründungstheoretischen Argumentationsfigur werden die Individuen nicht, wie im Umkreis des Einstellungs-/Sozialisations-Modells, als Resultat von über Sozialisationsprozesse vermittelten Fremdeinflüssen, sondern als begründet Handelnde aufgefasst. Man muss hier also mit der Diagnose individuellen Rassismus nicht einen mehr oder weniger großen Teil der Bevölkerung als »irrational« ausgrenzen und damit aus dem intersubjektiven Beziehungs-

dus, d.h. als potentielle Gesprächspartner, ausschließen. Vielmehr bleiben auch *bei der Kritik rassistischer Lebensäußerungen die dabei angesprochenen Individuen konzeptionell als Mitsubjekte, die für ihr eigenes Handeln voll verantwortlich sind, erhalten.* Die institutionell-rassistischen Diskurse, die unserem Ansatz nach zu Prämissen individuell-rassistischer Begründungsmuster werden können, durchziehen zwar aufgrund ihrer Funktionalität für die Erhaltung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse (s.u.) stets in irgendeiner Weise das Gesamtgesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen. Sie treten aber in Abhängigkeit von den je besonderen lebensweltlichen Anordnungen, deren Aspekt sie darstellen und die sie rassistisch formieren, auf unterschiedliche Weise in Erscheinung. Phil Cohen (1990) hat derartige Differenzierungen mit Blick auf bestimmte Strukturen der proletarischen Öffentlichkeit in England so auf den Begriff gebracht:

»Der auf Territorialkämpfe fixierte ›ungehobelte‹ Rassismus fühlt sich durch die Juden/Iren/Schwarzen bedroht, die in ›unsere‹ geheiligten Bezirke eindringen. Das ist in erster Linie der Rassismus der männlichen Jugend. Des weiteren gibt es den respektablen Rassismus der die moralische Panik schürt, indem er den ethnischen Minderheiten unterstellt, sie würden die Regeln öffentlichen Wohlverhaltens verletzen. Das ist der vorwiegend von Frauen und älteren Menschen vertretene Rassismus.« (S.107)

Verallgemeinert spricht Cohen von den vielfältigen Beziehungen solcher rassistischen Positionen zum »herrschenden Diskurs«, wobei die »tatsächliche Verteilung der Positionen..., genau wie ihre je sich verschiebende Gewichtung, von lokalen Kontext- und Konstellationsbedingungen« abhinge (S.108).

Je nach der Eigenart des institutionell-rassistisch akzentuierten lebensweltlichen Bedeutungskontextes und der mir darin »angebotenen« Prämissenlage wird es – sofern ich mich dazu nicht bewusst »verhalte« – bei mir zu unterschiedlichen Begründungsmustern und darin begründeten individuell-rassistischen Handlungen kommen: Als Phantasien, gezieltes Schweigen und »Wegsehen«, verbales »Necken« (»name calling«), Räsonieren und Schimpfen – oder auch als verschieden ausgeprägte Gewalttätigkeit. Gerade auch mit Bezug auf rassistische Gewalttaten muss man von unserem begründungstheoretischen Ansatz aus nicht (wie im Banne des Einstellungs-/Sozialisations-Modells) zur Hilfsannahme eines – unter bestimmten Bedingungen auftretenden – »Umschlagens« von rassistischen »Einstellungen« in rassistische Gewalt greifen (womit unklar bleiben muss, wie ein solches Umschlagen vonstatten gehen und wie die Bedingungen, die dazu führen, genauer beschaffen sein sollen, so dass man hier mit all den in der sozialpsychologischen Forschung nicht bewältigten Schwierigkeiten bei der Erklärung des Übergangs von »Einstellungen« zum »Verhalten« konfrontiert ist; vgl. Markard 1984, Kap. 4). Man kann hier vielmehr die konkreten lebensweltlichen Kontextbedin-

gungen herausanalysieren, aus denen heraus es zu rassistischer Gewalt kommt – insbesondere Gruppenbildungen in Treffpunkten wie Kneipen, Jugendtreffs, Parteiveranstaltungen, aber auch (quasi konspirativen) Privatwohnungen, in denen ein Konsens über die Gewaltintention und deren Opfer entsteht, der dann – wiederum in Gruppen oder auch allein – in Gewalttaten realisiert wird. Dabei wären die hier einbezogenen Dimensionen institutionell-rassistischer Diskurse, durch welche die jeweiligen Bedeutungsanordnungen rassistisch thematisiert und formiert werden, herauszuarbeiten, um so vom Standpunkt der Gewalttäter die typischen Begründungsmuster zu erfassen, durch welche die Gewalttaten unter den Vorzeichen des offiziellen Rassismus als im eigenen und allgemeinen Interesse subjektiv begründet erscheinen:

Indem »rechte« Jugendgruppen einschlägige rassistische Dimensionen des herrschenden Diskurses als eigene Handlungsprämissen übernehmen, mag sich etwa für diese ein grundsätzliches Dilemma rassistischer Positionen innerhalb eines (dem Anspruch nach) demokratischen Gemeinwesens verdeutlichen: Indem hier die Gleichheit aller Bürgerinnen vor dem Gesetz und darüber hinaus Gleichheit der Lebenschancen postuliert wird, ist die Entrechtung und Verfolgung von »Ausländern« mit demokratischen Prinzipien grundsätzlich unvereinbar. So kann also innerhalb der Demokratie »Rassismus« nicht umstandslos als offizielle Politik deklariert, sondern muss mit allerlei – »realpolitischen«, ökonomischen oder auch pseudoanthropologischen – Schein- und Deckargumenten verblümt werden, womit auch der offen deklarierten Entrechtung und Verfolgung der »Ausländer« gewisse Grenzen gesetzt sind. Die »rechten« Jugendlichen mögen nun dieses Dilemma im (vermeintlichen oder tatsächlichen) Sinne des institutionell-rassistischen Diskurses zu lösen versuchen, indem sie die politischen Hemmnisse bei dessen Realisierung in Rechnung stellen und von da aus eine Art »Arbeitsteilung« praktizieren: Sie führen jene Verfolgung und Vertreibung der »Ausländer« in die letzte Konsequenz, die aus ihrer Sicht offiziell zwar gemeint, aber nicht voll realisierbar ist. Auch Gewalt und Mordbrennerei sind so gesehen keineswegs lediglich Ausfluss persönlicher Aggressivität oder anthropologisch fundierten »Fremdenhasses«, sondern ergeben sich konsequent aus der – von Rücksichten befreiten – Umsetzung der offiziellen Entrechtung und Entmenschlichung der »Ausländer« – sind also in diesem Kontext subjektiv begründet. Der besondere Impetus und quasi das Pathos der Gewalttaten bestimmter »rechter« Jugendlicher gegen »Ausländer« mag sich so gesehen daraus ergeben, dass man sich hier grundsätzlich im Einklang mit allen national gesinnten politischen Kräften innerhalb unserer Gesellschaft wähnt, deren wahre Intentionen man stellvertretend in die Tat umzusetzen meint. Die dadurch provozierten Gegenmaßnahmen mögen entweder den »Roten« zugeschrieben oder – quasi augenzwinkernd – als demokratische Mimikry der politischen Freunde hingenommen werden. Dabei mag man ein besonderes Avantgarde-Bewusstsein noch daraus beziehen, dass man sich gegenüber allen

kleinlichen Bedenken und Kompromissen rücksichtslos für die nationale Sache einsetzt: Man sieht sich ausgezeichnet als Menschen, die aus der Masse dadurch herausgehoben sind, dass sie bis zum Äußersten gehen, die »unerhörte Tat« wagen, durch die sie nicht nur die Angst und Bewunderung der Lauen auf sich ziehen, sondern – gerade, indem sie die eigene Freiheit und das eigene Leben aufs Spiel setzen – (wie Leo Schlageter oder Horst Wessel) in die Geschichte der nationalvölkischen Bewegung eingehen werden.

Zu den – in Abhängigkeit von unterschiedlichen lebensweltlichen Bedeutungsanordnungen – speziellen Erscheinungsformen individuellrassistischen Handelns kann man nun auch das rechnen, was normalerweise als rassistische »Einstellungen« bezeichnet wird: Aufgrund der in solchen Anordnungen gegebenen Prämissenlage mag es in manchen Konstellationen für je mich subjektiv begründet sein, mich etwa auf Minderheiten nicht in Phantasien, Verschweigen, manifesten Aggressionen, Gewalttaten, sondern eben durch »einstellungsförmige« verbale Äußerungen über deren Eigenschaften, Charakterzüge etc. zu beziehen. Dies wird mir noch in besonderer Weise nahegelegt, wenn die lebensweltliche Anordnung in einer wissenschaftlichen Erhebungssituation besteht, innerhalb derer mir etwa ein Fragebogen mit der Instruktion vorgelegt wird, ich solle darauf ankreuzen, welche der dort genannten Eigenschaften in welchem Ausprägungsgrad auf die Angehörigen bestimmter Ethnien, Minderheiten o.a. zutreffen. Im Einklang mit unserer Konzeption ist hier davon auszugehen, dass die Vorstellung, Minderheiten wie Juden und Schwarze besäßen bestimmte verallgemeinerbare Eigenschaften oder Charaktermerkmale, durch die man sie gegenüber der Mehrheit qualifizieren und abqualifizieren könne, als ein Aspekt des institutionell-rassistischen Diskurses in derartige Fragebogen gelangt ist. Wenn ich als Proband die mir angebotenen Checklisten oder Skalen instruktionsgemäß ausfülle, also die gewünschten »Einstellungen« produziere, so hätte damit dieser institutionell-rassistische Aspekt der Befragungsanordnung in die Prämissen meiner Handlungsbegründungen Eingang gefunden. Den hier für mich gelegten Fußangeln könnte ich nur durch eine bewusste – aus deren rassistischen Implikationen begründeten – Verweigerung der Teilnahme an solchen Befragungen oder Erhebungen entgehen. Zum einen wird mir dies jedoch vom Wissenschaftler – durch die mit dessen Experten-Status gesetzte Drucksituation oder auch durch entsprechende Instruktionen (etwa den beliebten Hinweis, ich solle nicht lange nachdenken, man sei nur an meinen spontanen Äußerungen interessiert o.a.) sehr schwer gemacht. Zum anderen aber pflegen die Forscherinnen solche Verweigerungen und ihre Begründungen keineswegs zu den Resultaten ihrer Untersuchung zu zählen, sondern – wegen »instruktionswidrigen Verhaltens« der ProbandInnen – einfach beiseite zu lassen. Die in den Erhebungsergebnissen kumulierten Daten o.a. wären in dieser Sicht eher als Artefakte der Versuchsanordnung zu betrachten, durch welche die dargestellte Problematik der Gleichsetzung von Rassismus mit rassistischen »Einstellungen«

von vornherein unerkannt bleiben muss. – Man sollte also – dies die generelle Quintessenz der vorstehenden Überlegungen – auch die jeweils eigenen methodischen Zurüstungen der Rassismus-Forschung als eine von vielen unterschiedlichen (historisch gewordenen) Bedeutungsanordnungen reflektieren, durch welche es (wenn man sich nicht bewusst dazu »verhält«) zu verschiedenen subjektiv begründeten Erscheinungsformen individuell-rassistischer Lebensäußerungen kommt: Damit würde man weniger leicht der Täuschung unterliegen, mit den im lebensweltlichen Kontext der eigenen Versuchs- oder Befragungsbedingungen gewonnenen Resultaten etwas über »den« Rassismus der Bevölkerung ausgesagt zu haben.

V.

Aus der damit skizzierten begründungstheoretischen Fassung des Rassismus-Konzeptes müssten sich nun auch Konsequenzen für eine tragfähigere theoretische Fundierung des Projektes antirassistischer *Erziehung* ableiten lassen. Wie aber hat man sich dies genauer vorzustellen? – Eine erste und wesentliche Konsequenz liegt, wie mir scheint, in einem aus dem begründungstheoretischen Kontext sich ergebenden anderen Verständnis des *pädagogischen Prozesses*: Dessen intendierter Verlauf wird nun nicht mehr als Änderung von rassistischen Einstellungen auf der Seite der Schülerinnen, die damit als bloße Erziehungsobjekte gefasst sind, verstanden. Vielmehr geht es hier darum, aus den subjektiven Befindlichkeiten, in die sie zunächst involviert sind, im pädagogischen Prozess einen von ihrem Standpunkt aus bedeutsamen *Lerngegenstand* auszugliedern: die geschilderten *institutionell-rassistischen Diskurse*, wie sie gegebenenfalls als Prämissen in die Begründungen ihrer individuell-rassistischen Handlungen eingehen. Dabei ist die relevante Dimension der Annäherung an den Lerngegenstand hier keineswegs, wie im traditionellen Schulunterricht, der bloße Erwerb von (womöglich abfragbarem) Wissen über institutionellen Rassismus samt seiner politischen und historischen Entstehungsbedingungen. Vielmehr muss die *spezifische Beziehung* des Lernsubjekts zu den institutionell-rassistischen Diskursen in jedem Stadium des pädagogischen Prozesses erhalten bleiben: Es muss immer wieder deutlich werden, dass diese Diskurse nicht in sich selbstgenügsame politisch-gesellschaftliche Erscheinungen, sondern quasi den Individuen zugekehrt sind: Ihnen kommt aufgrund ihrer Machtbestimmtheit die *Funktion* zu, durch Fixierung und Einschränkung der Prämissenlage die Begründungsmuster individueller Handlungen im herrschenden Interesse zu beeinflussen und gleichzuschalten; d.h. es muss klar werden, dass mit dem institutionellen Rassismus, im politischen Raum, im juristischen Bereich, in den Medien, auch im pädagogischen Feld selbst, stets (auch) je ich selbst gemeint bin. Damit steht für mich permanent zur Debatte, wieweit die herrschenden Interessen, die über die rassistischen Diskurse in meine Handlungen durchschlagen (sollen), mit meinen Lebensinteressen übereinstimmen oder diesen

widerstreiten. Mit diesen Überlegungen haben wir uns auf eine weitere, besonders virulente Ebene möglicher Konsequenzen unseres Ansatzes für die Konzeptualisierung antirassistischer Erziehung zu bewegt: Wenn schulische Lernanforderungen nicht lediglich zu defensivem Lernen mit den geschilderten Ausweichbewegungen führen sollen, dann müssen – wie gesagt – pädagogische Verhältnisse hergestellt werden, in welchen die Schülerinnen nicht durch Druck, Sanktionen, Zensuren, also fremde Kontrolle zum Lernen gebracht werden: Sie müssen vielmehr die Lernanforderungen von ihrem Interessenstandpunkt aus als ihre eigene Lernproblematik übernehmen können. Welches Interesse sollten sie aber daran haben, über das Eindringen in die institutionell-rassistischen Diskurse als Lerngegenstand ihre potentielle eigene Verflochtenheit in diese Diskurse zu durchschauen? Ein solches Interesse wird mit Sicherheit niemals aufkommen, solange die Schülerinnen der Meinung sind, man sei mit der Diffamierung und Verfolgung von ethnischen Minderheiten etc. »widerspruchsfrei auf der Seite der Sieger, man selbst erwiese sich damit als stark, die anderen erwiesen sich dagegen als die Schwachen, auf deren Kosten man sich selbst aufbauen und Vorteile verschaffen könne.

Im Banne eines solchen Begründungsmusters wird man die Ausübung von Macht gegen die ethnischen Minderheiten nur soweit einschränken, wie eine stärkere Macht einen dazu zwingt – womit die geschilderte Vorstellung von antirassistischer Erziehung als fremdbestimmter Unterdrückung rassistischer Lebensäußerungen der Schülerinnen abermals als einziges wirksames Mittel ausgegeben werden könnte.

Um unsere Argumentationslinie demgegenüber wiederum zur Geltung bringen zu können, wären nun allerdings mit Bezug auf die institutionell-rassistischen Diskurse theoretische Vorklärunen nötig, die weit über das hinausgehen, was ich hier bisher dargestellt habe. An dieser Stelle wäre nämlich herauszuarbeiten, dass die rassistischen Diskurse nur *eine* Dimension herrschender Diskursformen darstellen, mit welchen – soweit sie handlungsbestimmend werden – durch die Konstruktion von Minderheiten verschiedener Art die Bevölkerung so auseinanderdividiert ist, dass sich damit die verschiedenen Gruppen quasi gegenseitig in Schach halten, die Macht der Herrschenden durch vielfältige Kanäle von den Beherrschten gegen sich selbst gewendet und so die bestehende Herrschaftsstruktur »freiwillig« reproduziert wird. Welche Minderheiten dabei konstruiert werden und wie diese mit den jeweiligen Mehrheiten gekreuzt sind, ist mehr oder weniger historischem Wandel unterworfen: Nicht nur »rassistische« bzw. »ethnische« Minderheiten, sondern auch »Frauen« als historisch stabilste Minderheit, »Irre«, »Homosexuelle«, »Behinderte«, »Alte«, »Jugendliche«, »Arme«, »Arbeitslose«, »Verahrloste«, »Straffällige« etc. Unter diesen Vorzeichen können etwa einheimische »Frauen«, die im Rahmen der patriarchalen Gesamtstruktur als »Minderheit« ausgegrenzt sind, mit Bezug auf ethnische Minderheiten u.U. zur aktiv ausgrenzenden Mehrheit gehören; ebenso sind im Banne solcher Herrschaftsmechanis-

men weiße männliche Behinderte mit Bezug auf Nichtbehinderte eine »Minderheit«, gegenüber »Frauen« und »Schwarzen« aber Angehörige der »Mehrheit« usw. – Auf der Grundlage solch theoretischer Konzeptionen müssten dann die institutionell-rassistischen Diskurse als Lerngegenstand in Richtung auf Mehrheits-Minderheits-Diskurse in der gegenwärtigen gesellschaftlich-historischen Situation hin kontextualisiert und konkretisiert werden. Dabei darf man einerseits die jeweils unterschiedliche historische Größenordnung und Relevanz verschiedener Mehrheits-Minderheits-Diskurse nicht aus dem Auge verlieren, aber andererseits auch nicht übersehen, dass *vom Standort der jeweiligen Minderheiten* das Leiden an der Ausgrenzung samt der damit verbundenen Entwürdigung und Beeinträchtigung von Lebensmöglichkeiten stets »einmalig« und total ist – so dass Vergleiche darüber, welche Minderheit am meisten leidet, Aufsummierungen des Leidens von Individuen, die verschiedenen Minderheiten angehören o.a. (vgl. Osterkamp 1989, S.35-39), hier am Phänomen vorbeigehen.

Beim Eindringen in den so gefassten Lerngegenstand müsste (der Intention nach) den Schülerinnen klar werden können, dass sie nicht nur potentielles *Subjekt* von rassistischen Ausgrenzungs- und Diffamierungsbewegungen gegenüber ethnischen Minderheiten sind, sondern als Jugendliche, Mädchen, Behinderte etc. selbst auch potentielle *Opfer* der Ausgrenzung und Diffamierung durch andere – dazu stets in der Gefahr, falls sie später keinen Arbeitsplatz bekommen, beim Klauen erwischt werden, an AIDS erkranken, weitere mehr oder weniger einschneidende Ausgrenzungen und Diffamierungen auf sich zu ziehen. Von da aus müsste im Fortgang der Lernaktivitäten für mich (als Schülerin/Schüler) begreifbar werden, dass ich nur, wenn ich die Gesamtheit der Mehrheits-Minderheits-Diskurse, in die ich real einbezogen bin, ausblende, mich etwa als »Einheimischer« gegenüber »Ausländern« auf der Siegerseite wännen kann, aber allgemeiner gesehen – eben als Mädchen, Jugendliche(r), Behinderte(r) etc. – selbst auch ausgegrenzt und diffamiert werde. So gesehen stricke ich also mit meinen rassistischen Aktivitäten an eben jenem Netz von Wechselausgrenzungen und -diffamierungen mit, in dem auch ich gefangen bin und durch das wir uns im herrschenden Interesse selbst gegenseitig kleinhalten und entmächtigen. Dies müsste (wenigstens im Prinzip) die Einsicht einschließen, dass das Lernen solcher Zusammenhänge in meinem eigenen Interesse ist, so dass ich die hier gestellten Lernanforderungen als meine subjektive Lernproblematik übernehmen kann.

VI.

Aus alledem sollte deutlich geworden sein, wie die »antirassistische« Zielsetzung einer so konzipierten Erziehung zu verstehen ist: Nicht als Aufspüren, Dingfestmachen und Ändern von »Rassisten«, damit Vollzug einer Ausgrenzungsbewegung im Namen der Überwindung von Ausgrenzungen, sondern als die gemeinsame – kognitive und (wo möglich) praktische – Destruktion der institutionell-rassisti-

schen Diskurse (i.w.S.), also Überwindung selbstschädigender Verhaftetheiten des eigenen Denkens und Handelns in solchen Diskursen.

Dies bedeutet auch die Aufdeckung der historischen Wandlungen des institutionellen Rassismus, mit denen sich dieser einerseits bestimmten Gegenbewegungen scheinbar anpasst – wobei aber in der neuen Verkleidung die alten »Selbstverständlichkeiten« ausgrenzender und entmächtigender »Wahrheits«-Stiftungen erhalten bleiben. Linda Alcoff und Laura Gray (1993) haben die »Recuperation«, also restaurative Wiederherstellung herrschender Diskurse, an verschiedenen Formen der Vereinnahmung des öffentlichen Redens von Frauen über ihre sexuellen Gewalterfahrungen durch den patriarchalen Diskurs aufgewiesen – und dabei auch mögliche Gegenstrategien, mit denen dieser Diskurs überschritten werden kann, diskutiert. Auch die antirassistische Pädagogik (und antirassistische Arbeit überhaupt) als Versuch einer öffentlichen Destruktion institutionell-rassistischer Diskurse muss mit verschiedenen Strategien der »Restauration« dieser Diskurse durch deren scheinbaren Wandel rechnen und Gegenstrategien zu entwickeln suchen.

Aufschlussreich in diesem Zusammenhang sind die historischen Wandlungen des Begriffs »Rasse« im rassistischen Diskurs unter dem Druck der Bürgerrechtsbewegungen in den USA, wie sie Gita Steiner-Khamsi (1992) herausgearbeitet hat: Während man nach Steiner-Khamsi bis Mitte der zwanziger Jahre in der amerikanischen Sozialforschung noch eine genetisch-biologische Unterlegenheit etwa von Schwarzen und Frauen unterstellte, wurden besonders unter dem Einfluss der Chicago-Schule um Robert Park später Rassenunterschiede nur noch auf kulturelle, d.h. ethnische Unterschiede zurückgeführt: Dies das »*Ethnizitätsparadigma*«, das, so Steiner-Khamsi, noch heute vielerorts, auch in Europa, vorherrscht. Dabei scheint einerseits bestimmten grobrassistischen Vorstellungen der Boden entzogen, andererseits aber bleibt der rassistische Diskurs in neuer Form erhalten: Hier wird unter der Hand mit den ethnischen Unterschieden mehr oder weniger eindeutig ein Modernitätsgefälle zwischen fremden Kulturen und der westlichen »Hochkultur«, der die Forscherinnen selbst angehören, mitgesetzt, so dass – in einem Schritt zur Seite und einem Sprung noch oben – mit den ethnischen Differenzen die eigene Überlegenheit festgeschrieben ist (Steiner-Khamsi, etwa S.52ff).

Von da aus verdeutlicht sich die Problematik der naheliegenden pädagogischen Versuche, dem »Rassismus« der Schülerinnen durch Weckung von »Verständnis« für andere Kulturen im Rahmen »multikultureller« bzw. »interkultureller« Ansätze (vgl. Auernheimer 1990) entgegenzuwirken. Hier wird nicht nur – wie verschiedentlich von radikaleren Positionen aus eingewendet – durch Akzentuierung kultureller Unterschiede, also »Ethnisierung« des Problems, die im rassistischen Diskurs postulierte Andersartigkeit der »Ausländer« implizit als Grundlage der pädagogischen Aktivitäten vorausgesetzt, damit die Ausgrenzung durch die Art, in der man sie überwinden will, gerade festgeschrieben: Darüber hinaus gehören

solche »interkulturellen« Ansätze, da hier über die Vertrautheit mit den anderen Kulturen rassistische *Einstellungen* geändert, Vorurteile abgebaut werden sollen, ganz und gar in das Umfeld eben jenes »Einstellungs-/Sozialisations-Modells«, das wir früher kritisch analysiert haben. Die Kenntnis der fremden Kulturen wird hier nur scheinbar als mögliche Dimension selbständigen Lerninteresses eingeführt: Tatsächlich soll diese Kenntnis lediglich als *Mittel* zum Abbau rassistischer Vorurteile über die Köpfe der Schülerinnen hinweg dienen. Da sie somit keinen Grund haben, die mangelnde Vertrautheit mit der Kultur der »Ausländer« als subjektive Lernproblematik zu übernehmen, ist hier die geschilderte typische Konstellation defensiver Ausweichbewegungen im Lernprozess gegeben. Demgemäß ist damit zu rechnen, dass die Schülerinnen auf das Ansinnen, etwa über die Normen und Lebensgewohnheiten in der Türkei abfragbares Wissen zu erwerben, normalerweise kaum mit eigenem Lernengagement antworten, sondern eher genervt und widerständig reagieren – womit auch ihre Ablehnung z.B. von türkischen Mitschülerinnen sich keineswegs verringern, sondern eher noch verstärken dürfte.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass man hier bei der Entwicklung konkreter methodisch-didaktischer Konzeptionen die verschiedenen Rechtfertigungs- bzw. Verteidigungslinien des institutionell-rassistischen Diskurses berücksichtigen müsste – so die Biologisierung von »Rassen«, aber auch die Rückzugsposition ihrer Ethnisierung. In diesem Zusammenhang wäre zu erwägen, wieweit nicht bestimmte Ausprägungsformen des radikal gemeinten »Antirassismus« als Kritik am Multikulturalismus, nämlich das Konzept einer Sanktionierung bzw. Bestrafung rassistischer Äußerungen von Schülerinnen (vgl. etwa Steiner-Khamsi S.118ff) – da hier deren Subjektivität negiert ist und subjektiv begründete Lerninteressen als Lernvoraussetzung ignoriert werden – nicht selbst noch als weitere Form der verschleierte Restauration institutionell-rassistischer Diskurse in Rechnung zu stellen sind. Dabei kann man natürlich das Ergebnis der reflexiven Identifizierung rassistischer Diskurse nicht einfach vorwegnehmen, sondern muss die Schülerinnen »da abholen, wo sie stehen«. Je nach Diskussionsstand müssten dabei also etwa die herrschaftssichernde Funktionalität der Biologisierung von Mehrheits-Minderheits-Diskursen, die Zwiespältigkeit des »Verständnis-Wecken-Wollens« für die Minderheiten vom Standpunkt des Mehrheits-Diskurses und die Widersprüchlichkeit bloßer »Anti«-Positionen der Minderheiten gegen die Mehrheiten, also etwa der personalisierende »Antirassismus« zum Lerngegenstand gemacht werden können. Auf diesem Wege müsste dann schrittweise der verallgemeinerbare Kern des institutionell-rassistischen Diskurses, der von diesem durch keinerlei Restaurations-Strategien mehr eingeholt werden kann, sich verdeutlichen: Die – wie immer eingebettete – Stigmatisierung der Angehörigen von Minderheiten als *Menschen minderen Wertes und Rechtes*, die nicht als Mitsubjekte ins Gewicht fallen, sondern über die man als Mehrheit oder im Namen der Mehrheit verfügen kann: Dies ist – indem sich hier jeder irgendwie einer »Mehrheit« zurech-

nen kann, die gegenüber den von da aus konstruierten Minderheiten bevorzugt und privilegiert ist – das stärkste Mittel der Vereinnahmung und Bestechung der Bevölkerung zur Sicherung bestehender Machtverhältnisse. Speziell darauf wäre dann die früher dargelegte allgemeinste Zielsetzung antirassistischer Pädagogik zu beziehen: Die Vermittlung der Einsicht, dass – wer sich dergestalt bestechen lässt und dadurch von den jeweils Herrschenden Vorteile oder auch nur Schonung erkaufen will – selbstschädigend an der Reproduktion eines Netzes verinnerlichter Fremdkontrolle und -disziplinierung mitwirkt, durch die auch man selbst kleingehalten und entmächtigt wird.

In dem Maße, wie im pädagogischen Prozess dieses Stadium der reflexiven Identifizierung von institutionell-rassistischen Diskursen bzw. Mehrheits-Minderheits-Diskursen erreicht ist, ließen sich dann auch die geschilderten Ambivalenzen des Verständnis-Wecken-Wollens für »Ausländer«, aber auch des Postulats, nichts Schlechtes über diese sagen zu dürfen, überwinden. Es würde dann deutlich werden, dass die Sympathie und Freundlichkeit etwa gegenüber »Ausländern« oder auch das Unterlassen diffamierender Äußerungen gegenüber diesen, zwar auf humaner Ebene wünschenswert sind, dass aber damit der Kern des Problems nicht getroffen ist. Man kann schließlich niemanden dazu zwingen, einen anderen zu mögen; außerdem wird es im Alltag immer auch Situationen geben, in denen mir andere auf die Nerven gehen und meine Aggression herausfordern. Dementsprechend ist die pädagogische Forderung, ausgerechnet die »Ausländer«, »Schwarzen« etc. immer sympathisch finden und keine Aggressionen ihnen gegenüber haben und äußern zu sollen, nicht nur unrealistisch, sondern vielleicht selbst schon wieder implizit rassistisch. Entscheidend ist vielmehr die Einsicht, dass – wenn ich mir nicht selbst schaden will – ich nicht daran mitwirken und nicht zulassen darf, dass irgendwelche Menschen, also auch »Ausländer« oder »Schwarze«, im herrschenden Diskurs als Menschen minderen Wertes und Rechtes ausgegrenzt werden. Ute Osterkamp hat dies mehrfach so akzentuiert: *Es kommt nicht darauf an, alle Ausländer sympathisch zu finden, sondern darauf, um gesellschaftlich-politische Verhältnisse zu kämpfen, unter denen sie auf unser Wohlwollen und unsere Sympathie nicht mehr angewiesen sind* (vgl. etwa 1991a, S.1469; 1996, S.153J. Antirassistischer Kampf – einschließlich antirassistischer Pädagogik – erwiese sich so in seiner letzten Essenz als eine Form des Kampfes um wirklich demokratische Verhältnisse.

Literatur

Adorno, Th.W., E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson, R. Nevitt Sanford, 1950: The Authoritarian Personality. New York: Harper. – Deutsch: (1968/69). Der Autoritäre Charakter. Studien über Autorität und Vorurteil (2 Bände). Amsterdam.

Alcoff, L., und L. Gray (1993). Survivor Discourse: Transgression or recuperation? In: Signs: Journal of Women in Culture and Society, 18, 260-290 (Deutsch in: Forum Kritische Psychologie 33, 1994, 136-57).

- Auernheimer, G., 1990: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.
- Cohen, Ph., 1990: Gefährliche Erbschaften: Studien zur Entstehung einer multirassistischen Kultur in Großbritannien. In: Kalpaka, A., und N. Räthzel (Hg.): Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein. Leer, 81-144.
- ders., 1992: Seeing through prejudice? Some issues in contemporary educational practice. Faculty of Social Science. University of East London.
- Foucault, M., 1977: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M. (8. Aufl. 1989).
- ders., 1981: Archäologie des Wissens. Frankfurt/M. (4. Aufl. 1990).
- ders., 1993: Leben machen und streben lassen. Zur Genealogie des Rassismus. In: *Lettre International*, 62.
- Holzkamp, K., 1983a: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M. (Studienausgabe 1985).
- ders., 1993: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
- Jäger, S., 1992: Brandsätze. Rassismus im Alltag. Darmstadt.
- Kristeva, J., 1981: Women's Time. In: *Signs. Journal of Women in Culture and Society* 7, 13-35.
- Lave, J., 1993: Textaufgaben im Mathematikunterricht: Mikrokosmos der Widersprüche zwischen schulischem Lernen und außerschulischer Lebenspraxis. In: *Forum Kritische Psychologie* 31, 5-28.
- Markard, M., 1984: Einstellung – Kritik eines sozialpsychologischen Grundkonzepts. Frankfurt/M.
- Miles, R., 1991: Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg.
- Osterkamp, U., 1986: »Persönlichkeit« – Selbstverwirklichung in gesellschaftlichen Freiräumen oder gesamtgesellschaftliche Verantwortungsübernahme des Subjekts? In: *Marxistische Studien. Jahrbuch des IMSF* 10, Frankfurt/M., 67-92.
- dies., 1989: Frauenunterdrückung – Betroffenheit, Parteilichkeit. In *IMSF (Hg.): Klasse und Geschlecht*. Frankfurt/M., 35-57.
- dies., 1991a: Alternativen zum hilflosen Antirassismus. In: *Blätter für Deutsche und Internationale Politik* 12, 1459-69.
- dies., 1992a: Antirassismus: Weitere Fallstricke und Problematisierungen. In: *Das Argument* 195, 733-45.
- dies., 1993: Theoretische Zugänge und Abwehrformen psychologischer Analyse des Phänomens Rassismus/Fremdenfeindlichkeit. In: *Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ISM) e.V. (Hg.): Rassismus – Fremdenfeindlichkeit – Rechtsextremismus – Beiträge zu einem gesellschaftlichen Diskurs*. Bielefeld, 188-207.
- dies., 1996: Rassismus als Selbstentmächtigung. Hamburg.
- Steiner-Khamsi, G., 1992: Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen.