

Karim Fereidooni
Antonietta P. Zeoli *Hrsg.*

Managing Diversity

Die diversitätsbewusste Ausrichtung
des Bildungs- und Kulturwesens,
der Wirtschaft und Verwaltung



Springer VS

Managing Diversity

Karim Fereidooni · Antonietta P. Zeoli
(Hrsg.)

Managing Diversity

Die diversitätsbewusste Ausrichtung
des Bildungs- und Kulturwesens,
der Wirtschaft und Verwaltung

 Springer VS

Herausgeber

Karim Fereidooni
Bochum, Deutschland

Antonietta P. Zeoli
Düsseldorf, Deutschland

Dieser Sammelband entstand mithilfe einer finanziellen Förderung der Heinrich-Böll-Stiftung NRW.

ISBN 978-3-658-14046-5

ISBN 978-3-658-14047-2 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-14047-2

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Inhaltsverzeichnis

Managing Diversity – Einleitung	9
<i>Karim Fereidooni, Antonietta P. Zeoli</i>	

Differenzkonstruktion

Doing Race. Wie werden Menschen zu „Anderen“ gemacht?	19
<i>Mutlu Ergün-Hamaz</i>	

Doing Class. Wie werden Menschen zum „Prekariat“ gemacht?	35
<i>Karl August Chassé</i>	

Doing Gender. Wie werden Menschen zu Mädchen und Jungen gemacht?	53
<i>Zara S. Pfeiffer</i>	

Doing Age? Diversität und Alter(n) im flexiblen Kapitalismus. Zur Norm der Alterslosigkeit und ihren Kehrseiten	67
<i>Silke van Dyk</i>	

Doing Dis_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden	89
<i>Swantje Köbsell</i>	

Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik.	105
<i>Jutta Hartmann</i>	

Diversity-Ansätze

Bildungssystem

Eine Analyse der Gestaltungsprinzipien des deutschen Schulwesens. Gelten <i>Objektivität, Aufstiegsmobilität</i> und <i>Individualität</i> für Kinder mit und ohne „Migrationshintergrund“ in gleichem Maße?	137
<i>Karim Fereidooni, Antonietta P. Zeoli</i>	

Zehn Reformvorschläge für ein gerechtes deutsches Schulwesen	155
<i>Karim Fereidooni</i>	

Was ist mit den Religionen? Interkulturelle Schule ist auch interreligiöse Schule	169
<i>Ulla Ohlms</i>	
Einsprachigkeit ist eine Fiktion. Mehrsprachigkeit der Normalfall	177
<i>Franz Kaiser Trujillo</i>	
Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext Schule. Erfahrungen von Jugendlichen zwischen Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit als Herausforderung für die Praxis.....	183
<i>Raphael Bak, Miriam Yildiz</i>	
Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik. Für einen reflexiven, differenz- und ungleichheitssensiblen Umgang mit einem deutungsoffenen Phänomen.....	199
<i>Verena Eickhoff, Lars Schmitt</i>	
 Kulturwesen	
„Sie haben uns nicht nur nicht eingeladen, wir sind trotzdem gekommen“ – Diversity im deutschsprachigen Theater	231
<i>Azadeh Sharifi</i>	
Vervielfältigungen, Verschiebungen, Veränderungen?! Zum Stand der Migrationsdebatte im Museum	245
<i>Natalie Bayer</i>	
Wahre Dialoge – Diversity Management im Medienbereich.....	265
<i>Sinan Yaman</i>	
Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Kommunikation. Facetten eines kontextuellen Modells	271
<i>Hamid Reza Yousefi</i>	
 Wirtschaft	
Was ist Diversity Management?	291
<i>Manfred Becker</i>	
Diversity Management als eine betriebliche Strategie. Zwischen Marktlogik und Fairness	319
<i>Daniela Rastetter, Susanne Dreas</i>	

Institutionen im Wandel. Ein Blick auf Diversity in der Wirtschaft.....	341
<i>Guido Dünnebieer</i>	

Verwaltung

Integration, Gender und Vielfältiges mehr. Wie kommunale Verwaltungen Diversitätspolitiken gestalten und nutzen können	351
<i>Sibel Kara, Andreas Merx</i>	
Diversity in der Berliner Verwaltung.....	373
<i>Sonja M. Dudek</i>	
Autor_innenverzeichnis	387

Managing Diversity – Einleitung

Karim Fereidooni
Antonietta P. Zeoli

Um den Begriff *Diversity* hat sich in den letzten 20 Jahren eine florierende (Wissenschafts-)Industrie herausgebildet, sodass gegenwärtig kaum ein gesellschaftspolitisch relevanter Arbeits- und Lebensbereich in der bundesdeutschen Gesellschaft existiert, der sich nicht *Diversity* – zumindest dem eigenen Verständnis nach – verschrieben hätte. Die Worthülse *Diversity* ist positiv konnotiert und diejenigen Personen, Firmen bzw. Institutionen, die sich mit diesem Konzept identifizieren bzw. von sich selbst behaupten, es zu tun, beziehen sich in der Hoffnung darauf, dass sich dessen positive Auswirkungen, auf die eigene Person, Firma bzw. Institution überträgt.

Diversity, im Deutschen mit *Anerkennung der Vielfalt* übersetzt, gilt in einer Migrationsgesellschaft als anzustrebendes Merkmal. Aufgrund der – scheinbar – unendlichen Fülle an Bedeutungsinhalten kann *Diversity* viele Aspekte beinhalten und mannigfaltigen Interessen dienen. Mindestens zwei idealtypische Ausrichtungen von *Diversity* lassen sich nach Eggers (2011a, 60) voneinander abgrenzen:

1. Die gesellschafts- und herrschaftskritische Ausrichtung von *Diversity*
2. Die marktförmige Ausrichtung von *Diversity*

Zwar teilen beide Ansätze eine positive Grundhaltung gegenüber der Heterogenität von Gesellschaftsmitgliedern, indem sie die Unterschiedlichkeit der Menschen als Potential und nicht als Defizit betrachten, doch der Umgang mit „Differenz“ und die Zielsetzung beider Ansätze, variiert voneinander.

Während der erste Ansatz davon ausgeht, dass „Differenz“ nicht per se existiert, sondern diese als menschliche oder institutionelle Konstruktion betrachtet wird (vgl. Mecheril 2010), forciert die marktförmige Ausrichtung von *Diversity* geradezu die bestehenden bzw. konstruierten Unterschiede zwischen Menschen.

Die Zielsetzung des ersten Ansatzes fokussiert die Durchsetzung von Chancengleichheit, des Antidiskriminierungsschutzes sowie der Etablierung rassismuskritischer Analysemechanismen und besitzt somit das Potential, als „herrschaftskritisches Instrument“ (Eggers 2011a, 60) zu agieren. Beispielsweise liegt der Etablierung von *Diversity* in der gesellschafts- und herrschaftskriti-

schen Ausrichtung die gesellschaftspolitische Forderung zugrunde, allen Bürger*innen, die gleichberechtigte Teilhabe am Gesellschaftsleben zu ermöglichen, damit sie, entsprechend ihrem Anteil an der Gesamtpopulation, in privaten Firmen und öffentlichen Institutionen vertreten sind (vgl. Benbrahim 2008. Eggers 2011b. Emmerich/Hormel 2013).

Die Zielsetzung des marktförmigen Ansatzes ist die Nutzbarmachung der zugeschriebenen oder faktisch bestehenden „Differenz“ der Bürger*innen bzw. Arbeitnehmer*innen, um wirtschaftlichen Erfolg zu erzielen; beispielsweise, indem möglichst unterschiedliche Menschen in Arbeitsgruppen zusammenarbeiten, damit multiple Denk- und Arbeitsweisen miteinander fusionieren und das Arbeitsergebnis differente Wissensbestände in sich vereint oder um neue Absatzmärkte zu erschließen. Positiv an diesem Ansatz ist die Einbindung der Expertise möglichst unterschiedlicher Menschen. Dies kann insbesondere für Personen, die nicht der gesellschaftlichen „Norm“ entsprechen, karrieredienlich sein. Negativ an diesem Ansatz ist jedoch, dass die entsprechenden Personen als Stellvertreter*innen ihrer Kultur, Religion, Sprache, Herkunft, körperlichen Beschaffenheit, ihres Alters und sexuellen Begehrens etc. betrachtet werden und andere Persönlichkeitsmerkmale vor dem Hintergrund der Fokussierung auf die „Differenz“ nicht wahrgenommen werden. Zudem wird bei diesem *Diversity*-Ansatz die „Norm“ durchgehend (re)produziert, indem die wirtschaftliche Einbindung „der Anderen“ gefordert und gefördert wird, ohne allerdings machtkritisch tätig sein zu wollen. Die marktförmige *Diversity*-Ausprägung beinhaltet demnach keine ausgeprägten Ideen der Herrschaftskritik, weil „die Norm“ und „die Differenz“ keine machtkritische Analyse erfahren, sondern immer wieder von Neuem hervorgebracht werden.

Demnach wirken beide *Diversity*-Ansätze im Spannungsfeld von Partikular- und Gemeinschaftsinteressen, wobei die gesellschafts- und herrschaftskritische Ausrichtung die gesellschaftliche Veränderung zugunsten marginalisierter Gruppen fokussiert, indem „Norm“ und „Differenz“ als Konstruktionen hinterfragt werden, während die marktförmige Ausrichtung die „Differenz“ wirtschaftlich nutzbar machen möchte (vgl. Fereidooni 2012).

Dieser Sammelband bietet einen Überblick über beide Formen von *Diversity*-Ansätzen, wobei die gesellschafts- und herrschaftskritische Ausrichtung stärker in den Blick genommen wird.

Die in diesem Buch publizierten Beiträge sind Ausdruck einer konstitutiven Forderung nach macht- und herrschaftskritischer Reformierung des Bildungssystems, des Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung, dessen Ziel die diversitätsbewusste Demokratisierung ebenjener Gesellschaftsbereiche ist. Ein erster Schritt hierzu ist die Analyse der Konstruktionsbedingungen von „Differenz“, welche die Grundlage für *Diversity*-Maßnahmen bildet. In diesem

Sinne ist „Differenz“ nicht per se existent, sondern wird in sozialen oder institutionellen Interaktionen (re)produziert, sodass eine der wichtigsten Aufgaben einer diversitätssensiblen Migrationsgesellschaft der ständig neu zu erlernende Umgang mit Gleichheit und „Differenz“ ist (vgl. Prengel 2006). Solange keine kontextbezogenen und individuellen Lösungsanstrengungen bezüglich dieses Dilemmas unternommen werden, haben *Diversity*-Ansätze lediglich eine Funktion: Versäumtes nachzuholen.

In den ersten sechs Beiträgen wird, im Sinne der gesellschafts- und herrschaftskritischen *Diversity*-Ausrichtung die Konstruktivität der folgenden Differenzkategorien nachgegangen: „der Rasse“, Klasse, Geschlecht, Alter, Behinderung, und sexuelles Begehren.

Mutlu Ergün-Hamaz beschäftigt sich in dem Beitrag *Doing Race: Wie werden Menschen zu „Anderen“ gemacht?* mit der folgenden Fragestellung: Wie können wir erfolgreich Strategien gegen Rassismus entwickeln, wenn wir nicht genau wissen, was eigentlich „Rasse“ ist? Die Beantwortung dieser Frage gelingt ihm, indem er auf den historischen und zeitgenössischen Rassismus in Form von Rassifizierungsprozessen eingeht und darstellt, mit welchen Mitteln Menschen in unterschiedliche „Rassen“ eingeteilt werden.

Karl August Chassé betrachtet in seinem Beitrag *Doing Class: Wie werden Menschen zum „Prekariat“ gemacht?* soziale Prozesse, mit deren Hilfe der Sozialstatus von Menschen als folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird, indem er die Charakteristika der sog. Unterschichtsdebatte nachzeichnet.

Zara S. Pfeiffer geht in ihrem Beitrag *Doing Gender. Wie werden Menschen zu Mädchen und Jungen gemacht?* den folgenden Fragestellungen nach: Wie kommt es, dass etwas so komplexes und uneindeutiges wie die Kategorie Geschlecht eine so starke Vereindeutigung erfährt, dass diese Zuordnung häufig reibungslos gelingt? Welche Auswirkungen hat eine solche Zuordnung auf das (Alltags-)Leben? Und was passiert, wenn die Zuordnung zu einer der beiden Kategorien „weiblich“ oder „männlich“ scheitert?

Silke van Dyk fokussiert in ihrem Beitrag *Doing Age? Diversität und Alter(n) im flexiblen Kapitalismus. Zur Norm der Alterslosigkeit und ihren Kehrseiten* – die bis heute unangefochtene Norm eines vermeintlich alterslosen Erwachsenenlebens. Sie arbeitet heraus, dass in der hiesigen Gesellschaft das Alter trotz der zunehmenden politischen Sensibilität für Diskriminierungen nach Lebensalter und trotz der verbreiteten Betonung von Altersvielfalt, weiterhin das ‚Andere‘, das ‚Abweichende‘ und Besondere darstellt, welches an den Maßstäben der gemeinhin nicht alterskodierte(n) mittleren Lebensjahre gemessen wird.

Swantje Köbsell beleuchtet in ihrem Beitrag *Doing Disability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden*, die Hintergründe des Doing Disability und seine Wirkweise am Beispiel der vorgeburtlichen Phase sowie der Kindheit. Zudem stellt sie einen Bezug zum Diversity Management her.

Jutta Hartmann geht in ihrem Beitrag *Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik* den folgenden Fragestellungen nach: Für was genau steht der Begriff der Heteronormativität? Gegenüber welchen Funktionsmechanismen gilt es, sensibilisiert zu sein, um sich im Rahmen von *Diversity*-Konzepten nicht einfach nur gegen offensichtliche Diskriminierung, sondern vielmehr auch ermöglichend für eine gleichwertige Vielfalt unterschiedlicher geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen einsetzen und angesichts einer kontrovers geführten Debatte zur Einführung des Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ in Bildungseinrichtungen fundiert Position beziehen zu können?

Die nachfolgenden fünfzehn Beiträge beschäftigen sich sowohl mit der bislang fehlenden, aber notwendigen diversitätsbewussten Ausrichtung als auch mit bereits existierenden *Diversity*-Ansätzen, die in den folgenden zentralen Bereichen der bundesdeutschen Gesellschaft Anwendung finden: im Bildungssystem, im Kulturwesen, in der Wirtschaft und Verwaltung. Die Zielsetzung ist, die Wirksamkeit von *Diversity*-Konzepten auf ihre Validität für das Bildungssystem, das Kulturwesen, die Wirtschaft und die Verwaltung darzustellen.

Bildungssystem

Karim Fereidooni und *Antonietta P. Zeoli* beschäftigen sich in ihrem Beitrag *Eine Analyse der Gestaltungsprinzipien des deutschen Schulwesens: Gelten Objektivität, Aufstiegsmobilität und Individualität für Kinder mit und ohne „Migrationshintergrund“ in gleichem Maße?* kritisch mit den o.g. meritokratischen Prinzipien des deutschen Schulwesens.

Karim Fereidooni stellt in seinem Beitrag *Zehn Reformvorschläge für ein gerechtes deutsches Schulwesen* vor, die seiner Meinung nach dazu geeignet sind, der individuell und institutionell bedingten Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen im deutschen Schulwesen entgegenzuwirken.

Ulla Ohlms plädiert in ihrem Beitrag *Was ist mit den Religionen? – Interkulturelle Schule ist auch interreligiöse Schule* für die schulische Implementierung des islamischen Religionsunterrichts als einen wichtigen Aspekt der diversitätsbewussten Entwicklung des Schulwesens. In ihrem Beitrag bezieht sie sich auf Nordrhein-Westfalen, das sie als Vorreiterland in der Einrichtung von Religionsunterricht außerhalb der christlichen Tradition betrachtet und führt die

wichtigsten Meilen- und Stolpersteine für die schulische Etablierung des islamischen Religionsunterrichts an.

Franz Kaiser Trujillo spricht sich in seinem Beitrag *Einsprachigkeit ist eine Fiktion. Mehrsprachigkeit der Normalfall* für einen individuellen und institutionellen Perspektivenwechsel bezüglich des Erwerbs, des Umgangs mit und dem Stellenwert von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und der Schule aus, indem er Multilateralität als Bildungsziel festlegt und die curriculare Vermittlung von unterschiedlichen Sprachen fordert.

Raphael Bak und *Miriam Yildiz* analysieren in ihrem Beitrag *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext Schule. Erfahrungen von Jugendlichen zwischen Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit als Herausforderung für die Praxis* anhand eines Fallbeispiels die Lebens- und Beschulungssituation von LGBT*-Schüler*innen und stellen darüber hinaus mögliche Ansatzpunkte dar, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule thematisiert werden können, indem sie exemplarisch die Arbeit von SchLAU vorstellen. SchLAU steht für Schwul Lesbisch Bi Trans* Bildungsarbeit und umfasst Bildungsprojekte, wie zum Beispiel das landesgeförderte Projekt SchLAU NRW.

Verena Eickhoff und *Lars Schmitt* gehen in ihrem Beitrag *Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik* auf die Entwicklung von *Diversity-Management* und *Diversity-Politik* in deutschen Hochschulen ein. Dabei berücksichtigen sie Kritik an *Diversity* und arbeiten grundlegende Herausforderungen des Umgangs mit Diversität und Differenz heraus. Sie stellen das Konzept der *Habitus-Struktur-Reflexivität* als eine ungleichheitssensible Heuristik vor, die Diversität als bedeutungsoffenem Phänomen begegnet, und illustrieren Einsatzmöglichkeiten im Bereich des Studiums. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für einen reflexiv-kritischen Umgang mit Diversität.

Kulturwesen

Azadeh Sharifi analysiert in ihrem Beitrag „*Sie haben uns nicht nur nicht eingeladen, wir sind trotzdem gekommen*“ – *Diversity im deutschsprachigen Theater* strukturelle Dimensionen von Rassismus am deutschen Theater und stellt nachfolgend Orte und Räume des Selbstempowerments dar, die einen physischen und symbolischen Raum für künstlerische und ästhetische Perspektiven eröffnet haben. Zum Schluss ihres Beitrags geht *Sharifi* auf die Möglichkeit ein, wie Allianzen der von den Ausschluss produzierenden Strukturen der Kultureinrichtungen Betroffenen, geschmiedet werden können.

Natalie Bayer greift in ihrem Beitrag *Vervielfältigungen, Verschiebungen, Veränderungen?! Zum Stand der Migrationsdebatte im Museum* das Spannungsfeld auf, in dem sich Migration und Museum in der Gegenwart befindet.

Dieses ist einerseits durch die Tatsache gekennzeichnet, dass Migration im deutschen Museum(sdiskurs) angekommen ist. Andererseits wird dabei auch der ganz alltägliche sowie institutionelle Rassismus immer wieder von Neuem mit Narrativierungen (re)produziert, in denen sich eine homogene deutsche Nation als solche mit einer Vielzahl von Darstellungsformen präsentiert, denen Migration als scheinbare „Abweichung“ gegenübergestellt wird.

Sinan Yaman beleuchtet in seinem Beitrag *Wahre Dialoge – Diversity Management im Medienbereich* die Mediennutzungsgewohnheiten von Migrant*innen und die diversitätssensiblen Ausgestaltungsmöglichkeiten der deutschen Medienlandschaft.

Hamid Reza Yousefi legt in seinem Beitrag *Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Kommunikation. Facetten eines kontextuellen Modells* eine Didaktik der interkulturellen Kommunikation für die Medienpädagogik dar.

Wirtschaft

Manfred Becker präsentiert in seinem Beitrag *Was ist Diversity Management?* die begrifflichen und inhaltlichen Grundlagen von *Diversity Management*, indem der Nutzen von Vielfalt und Einfachheit sowie die Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt werden. Hierbei nimmt Becker eine konzeptionelle Unterscheidung zwischen *Managing Diversity* und *Diversity Management* vor.

Daniela Rastetter und Susanne Dreas diskutieren in ihrem Beitrag *Diversity Management als eine betriebliche Strategie. Zwischen Marktlogik und Fairness* zum einen die hauptsächlichen Kritikpunkte an dem Konzept *Managing Diversity*. Zum anderen zeigen die Autorinnen, mithilfe eines Praxiskonzepts für kleinere und mittlere Unternehmen, einen Weg auf, der *Diversity Management* trotz Schwächen und berechtigter Kritik zu einem sinnvollen und wirkungsvollen Konzept machen könnte.

Guido Dünnebier geht in seinem Beitrag *Institutionen im Wandel: Ein Blick auf Diversity in der Wirtschaft* der praxisbezogenen Bedeutung von *Diversity Management* für Wirtschaftsunternehmen nach, indem er deren wichtigste „Treiber“ benennt und analysiert: die Kunden, der Fachkräftemangel und die Gleichberechtigung.

Verwaltung

Sibel Kara und Andreas Merx beleuchten in ihrem Beitrag *Integration, Gender und vielfältiges mehr. Wie kommunale Verwaltungen Diversitätspolitiken gestalten und nutzen können* mithilfe von Fallbeispielen wichtige Motivationsfaktoren und Leitlinien für die Gestaltung kommunaler Diversitätspolitiken sowie

die damit einhergehenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Vorteile und Ziele. Außerdem werden unterschiedliche Wege und Hindernisse der Implementierung von *Diversity*-Ansätzen von einem Nebeneinander eindimensionaler Strategien bis hin zu horizontalen und ganzheitlichen *Diversity*-Politiken aufgezeigt.

Sonja M. Dudek stellt in ihrem Beitrag *Diversity in der Berliner Verwaltung* die bisherigen Erfahrungen mit *Diversity*-Ansätzen in der Berliner Verwaltung vor, indem sie das Projekt „Vielfalt in der Verwaltung“ präsentiert.

Literatur

- Benbrahim, Karima (2008): Diversity: Eine Herausforderung für pädagogische Institutionen. Abrufbar unter: <http://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/diversity-eine-herausforderung-fuer-paedagogische-institutionen> (Stand: 20.10.2015).
- Eggers, Maureen M. (2011a): Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktformige Regulierung von Differenzmarkierungen. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript, S. 59-85.
- Eggers, Maureen M. (2011b): Diversität/Diversity. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, S. 256-263.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*, Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, Karim (2012): Schlaglichter der bundesdeutschen Migrations- und Integrationspolitik seit 1945 bis zur Gegenwart. In: Karim Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs*, Wiesbaden: Springer VS, S. 23-38.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter (2010): *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 7-22.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.

Differenzkonstruktion

Doing Race. Wie werden Menschen zu „Anderen“ gemacht?

Mutlu Ergün-Hamaz

*Wenn ich ich bin,
weil ich ich bin,
und du du bist,
weil du du bist,
bin ich ich
und du bist du.
Wenn ich hingegen ich bin,
weil du du bist,
und wenn du du bist,
weil ich ich bin,
dann bin ich nicht ich
und du bist nicht du.¹*

1. Einleitung

Meine Arbeit als Anti-Rassismus und Empowerment-Trainer führt mich mit Menschen aus den verschiedensten Kontexten zusammen: Leute aus dem politischen Aktivismus, wie zum Beispiel die Antifa, Leute, die im sogenannten „multikulturellen“ Bereich viel mit People of Color arbeiten und Leute, die aus ganz persönlichen Gründen für sich entschieden haben, etwas gegen Rassismus zu tun. Eines der faszinierendsten Elemente ist immer wieder zu erleben, wie bei so vielen Menschen so viel Unklarheit über den Begriff der „Rasse“ herrschen kann. Stellt sich doch die Frage, wie können wir erfolgreich Strategien gegen Rassismus entwickeln, wenn wir nicht genau wissen, was eigentlich „Rasse“ nun ist? Dieser Text soll ein Versuch sein etwas mehr Klarheit über den Begriff der „Rasse“ herzustellen, soll ein Beitrag sein „Rasse“, Rassifizierung und Rassismus zu entmystifizieren.

1 Aus dem Theaterstück „Kunst“ von Yasmina Reza; Hughes/Brecht (1975) ordnen den zweiten Satz einem Chassidischen Rabbi zu.

„Rasse“ ist eines jener Konzepte, welche Gesellschaften auf dem gesamten Globus in den letzten 500 Jahren nachhaltig verändert und geprägt haben. Wie viele anderen Konzepte, lebt „Rasse“ nicht nur als eine abstrakte Idee, sondern vom „doing“, vom tun, vom gemacht werden. Den Begriff der „Rasse“ finden wir in den verschiedensten Kontexten wieder: in der Medizin, der Biologie, den Humanwissenschaften, in rassistischen Diskursen, in den Nachrichten, in Kinderbüchern oder -liedern, in der Popkultur, in Lexika, in Diskursen über Rassismus und Rassismuskritik, aber auch in unserer Alltagssprache, wo wir eine Person (meist als Frau sozialisierte), die besonders temperamentvoll und exotisch ist, als „rassig“ bezeichnen. Manchmal verbirgt sich „Rasse“ hinter eher harmlos anmutenden Konzepten wie „Ethnizität“ oder „Kultur“. Hier wird nicht genug Zeit und Raum sein, um Rassismus in seinen verschiedenen Masken und Facetten zu analysieren, aber im Folgenden wird untersucht, welche Auswirkungen der Begriff der „Rasse“ historisch, global-kollektiv und persönlich-individuell hat.

2. Das historische und kollektive „rassische Andere“ und Selbst

Das Konzept der „Rassifizierung“, einer rassischen Identität subjektiviert zu werden, kollektiv in einem Jahrhundertelangen Prozess, individuell von frühester Kindheit an, hängt untrennbar mit dem Konzept der „Rasse“ zusammen. Zu Beginn des 17. Jahrhunderts entwickelten zahlreiche europäische Wissenschaftler innen das Konzept der „Rasse“ als damals wissenschaftlich anerkannte Kategorie, um Bevölkerungsgruppen durch willkürlich ausgewählte physiognomische Merkmale zu unterteilen. Gelehrte wie der schwedische Arzt und Naturforscher Carolus Linnaeus (1758), der deutsche Arzt und Physiologe Johann Friedrich Blumenbach (1776), der französische Aristokrat und Romancier Joseph-Arthur de Gobineau (1853) und der deutsch-englische Philosoph Houston Stewart Chamberlain (1899) waren unter anderen die einflussreichsten „Rasse“-Theoretiker. Den meisten dieser Rasse-Theorien lag zu Grunde, dass zwischen drei bis fünf, manchmal auch mehr Großrassen unterschieden wurde: die *weiße*, gelbe, rote und schwarze Rasse unterschied sich meist in Hautfarbe, Schädel- und Augenform, Haaren und Körperbau. Später wurden ihnen auch bestimmte mentale Fähigkeiten zugeschrieben. Die Kontinuitäten des „Rasse“-Konzeptes in der Wissenschaft sind bis in die Gegenwart nachzuverfolgen (vgl. Kohn 1988, Malik 2008). In erster Linie propagierten „Rassentheorien“ von Gelehrten wie Gobineau und Chamberlain, die Überlegenheit der „*weißen* Rasse“, die Unterlegenheit der „*Nicht-weißen* Rassen“ und prägte somit nachhaltig das „moderne aufklärerische Denken“. Mit Charles Darwin (1859) und dem Gedanken der

„natürlichen Selektion“ wurde die Idee der „niedereren und höheren Rassen“ in einen naturwissenschaftlichen Kontext gestellt. Die europäische Aufklärung produzierte mitunter die wichtigsten und einflussreichsten Schriften über „Rasse“ (vgl. Eze 1997). So verdeutlichen die Schriften von Georg Wilhelm Friedrich Hegel den evolutionären Charakter der Rassetheorien: „Jenes eigentliche Afrika ist [...] das Kinderland, das Jenseits des Tages der selbstbewussten Geschichte in die schwarze Farbe der Nacht gehüllt ist. [...] Der N***r stellt, wie schon gesagt worden ist, den natürlichen Menschen in seiner ganzen Wildheit und Unabhängigkeit dar: von aller Ehrfurcht und Sittlichkeit, von dem was Gefühl heißt, muss man abstrahieren, wenn man ihn richtig auffassen will; es ist nichts an das Menschliche anklingende in diesem Charakter zu finden (Hegel 1837, S. 137). Und auch Immanuel Kants (1782) Theorie im Rahmen der „Menschenkunde“ veranschaulicht die natürliche und historische Hierarchisierung der „Rassen“ gemessen an ihrer Fortschrittlichkeit: „Das Volk der Amerikaner nimmt keine Bildung an. Es hat keine Triebfedern [...] Sie [...] sorgen auch für nichts, und sind faul [...] Die Race der N***r [...] n[immt] Bildung an, aber nur eine Bildung der Knechte, d.h. sie lassen sich abrichten [...] Die Hindus [...] nehmen [...] Bildung im höchsten Grade an, aber nur zu Künsten, nicht zu Wissenschaften. Sie bringen es niemals bis zu abstrakten Begriffen [...] Die Race der Weißen enthält alle Triebfedern und Talente in sich [...] Wenn irgend Revolutionen entstanden sind, so sind sie immer durch die Weißen bewirkt worden und Hindus, Amerikaner, N***r haben niemals daran Theil gehabt“ (Kant 1997, S. 1187). In der Zeit der Aufklärung dienten diese Rassetheorien als Rechtfertigung für die Versklavung der Menschen in Afrika, der europäischen imperialen Expansion und für die Genozide, welche mit dieser Expansion einhergingen. Dem kolonialen Subjekt konnte durch diese Theorien ein Grad an Menschlichkeit aberkannt werden, da sie noch nicht die zivilisatorischen Errungenschaften Europas erreicht hatten. Die Übersetzung der Rassenideologie in eine rassifizierte Praxis in Kolonialgesellschaften, ging einher mit vielfältigen Identifikationsprozessen in Bezug auf „Rasse“, „Kultur“ und dem „rassischen Anderen“ (vgl. Said 1978. Fanon 1965). Unter anderem hielt sich Kolonialismus versteckt hinter der Maske eines imperialen Projekts, einer zivilisatorischen Mission, mit dem Gedanken westliche/europäische Zivilisation dem „rassischen Anderen“ zu bringen (vgl. Said 1993).

Zu Beginn des 18. Jahrhunderts wurde das kollektive europäische Bewusstsein von Rassenideologien nicht nur geprägt, auf der ganzen Welt wurden pseudowissenschaftliche Rassetheorien verbreitet. So wurde der niedrigere genetische und kulturelle Status Nicht-weißer Menschen diskursiv essentialisiert und gleichzeitig wurde eine propagierte kulturelle Vorherrschaft und geistige Überlegenheit der *Weißen*, in sozio-psychologische Vorteile, wirtschaftliche und

politische Macht verwandelt (vgl. DuBois 1924). Es wurde der kulturelle Mythos der Unterlegenheit des „Schwarzen oder orientalischem Subjekts“ geschaffen, in dem der Gedanke der *weißen*/westlichen Vorherrschaft impliziert war (vgl. Said 1978. Hall 2000). Das „*weiße* Selbst“ spaltet, verdrängt und projiziert seine eigene „Bösartigkeit“ auf „Schwarzsein“ oder das „Nicht-*weiße* Andere“, um seine eigene moralische Überlegenheit und Vorherrschaft zu errichten (vgl. Dalal 2002). Ferner führt Kolonialismus unweigerlich zu einer kulturellen, geistigen und manchmal auch physischen Vernichtung des kolonialen „Anderen“ (vgl. Memmi 1957). Die binäre Konzeption von „*weiß*/gut vs. schwarz/schlecht“ war notwendig, als Rechtfertigung für Kolonialismus, der mit dem brutalen Terror der *Weißen* und Ausbeutung des kolonialen „Anderen“ einherging (vgl. Loomba 2005). Mit dem Ende des Kolonialismus haben sich offene Diskurse der *weißen* Vorherrschaft im kollektiven Bewusstsein der *Weißen* verschoben und sind weniger sichtbar geworden (vgl. Gilroy 1992). Es wird dennoch argumentiert, dass die koloniale Ideologie immer noch lebendig im kollektiven Unbewussten der ehemaligen Kolonisator_innen und in weiten Teilen der Kolonisierten ist.

Pseudowissenschaftlichen „Rasse“-Theorien, die während des späten 17. Jahrhunderts entstanden, wurden im Großen und Ganzen als unwissenschaftlich nach dem Zweiten Weltkrieg abgetan. Nach dem schrecklichen rassistischen Exzess der Nazis in Europa wurden diese Rassentheorien der biologischen (oder genetischen) Unterlegenheit der Nicht-*Weißen* von den westlichen Wissenschaften als (mehr oder weniger) „unkorrekt“ erachtet. Dennoch sind die Nachwirkungen dieser Rassentheorien und Geschichten heute sehr lebendig. Auch wenn „Rasse“ nicht mehr offiziell als biologische Einheit existiert, ist es immer noch eine gelebte Realität, es ist eine bestehende (historische, kollektive und individuelle) soziale Konstruktion. Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass „moderne“ Gesellschaften immer noch deutlich über soziale Konstruktionen wie „Rasse“, „Ethnizität“ und dergleichen strukturiert sind (vgl. Sivanandan 1990. hooks 1990. Miles/Brown 2003).

Die Rassismus-Forschung hat sich ursprünglich in erster Linie auf die Untersuchung von People of Color und deren Probleme fokussiert. Rassismus gilt als eine marginale Erfahrung, die „von denen am Rande der Gesellschaft“, zum Beispiel „den Rechtsextremen“ ausgeübt wird. Erst gegen Ende der 70er Jahre, wuchs das Interesse in den kritischen Sozial- und Kulturwissenschaften an *Weiß*-Sein. Liberale Gesellschaften versuchen oft, Rassismus als ein Problem der Ränder zu verharmlosen, aber Rassismus ist ein strukturelles Phänomen, das Gesellschaft als Ganzes durchdringt und formt. Macht ist in der Gesellschaft ungleich verteilt und erfolgt oft entlang Color- und Gender-Linien. Obwohl Rassismus ein strukturelles Problem ist, müssen die Strukturen von Personen

reproduziert werden, kollektiv und individuell. Im nächsten Schritt schaue ich mir daher die Theorie der Subjektivierung als eine Form der Rassifizierung an. Ich untersuche die Beziehung zwischen „weißer“ Kultur, Subjektivität und Gesellschaft, um ein tieferes Verständnis der Machtmechanismen in Einzelpersonen innerhalb des gesellschaftlichen Machtgefüges zu gewinnen, dann analysiere ich Theorien der Subjektivität in Bezug auf „Rasse“.

3. Subjektivierung und „Rasse“

Wie viel ist von diesen primordialen Rassentheorien immer noch in diskursiven Strömungen heute präsent? Wenn ich mich als White-Awareness-Trainer mit Trainingsteilnehmer_innen unterhalte, sind Vorstellungen über Rasse häufig verschwommen, verwirrt oder werden schlicht und einfach verdrängt. Auf einer wenig bewussten Ebene jedoch bemerke ich, dass der „Rasse“-Begriff in der Tat immer noch in seiner essentialisierten, biologischen Urform verstanden wird. 500 Jahre diskursive Prägung durch Rassetheorien und Kolonialismus sind anscheinend nicht spurlos am heutigen Subjekt vorbeigegangen.

Subjektivierung ist ein philosophisches Konzept, das in erster Linie von Foucault (1980) entwickelt wurde. Subjekt-Werdung (oder Subjektivierung) bezieht sich auf die soziale Konstruktion des individuellen Subjekts, der Art und Weise wie ein Individuum sich in ein Subjekt der Gesundheit, Sexualität und „Rasse“ wandelt. Also welche Rolle spielt „Rasse“ in der Subjekt-Werdung? Wenn die Gesellschaft nach „Rasse“ strukturiert ist, ist unser Subjekt-Werdungsprozess auch rassifiziert? Das Wörterbuch der Rasse, Ethnie und Kultur (2003) definiert den Begriff „Rassifizierung“ in folgender Weise: „Rassifizierung (It. razzializzazione; Fr. racialization; De. Rassialisierung) Die Anerkennung der sozial konstruierten Natur des Begriffs „Rasse“ schafft ein Problem für jene Autor_innen, die über „Verhältnisse zwischen den Rassen“ schreiben wollen ohne die Idee der Rasse zu legitimieren. Rassifizierung wird deshalb verwendet, um auf die sozialen Verhältnisse zu verweisen, denen „rassische“ Bedeutungen angehängt sind. Die Verwendung des Begriffs betont den Prozess der Erstellung von rassischen Definitionen und unterstreicht vielmehr den konstruierten Charakter von Rasse und somit als nicht naturgegeben. Also, wenn ein_e Akteur_in ein Verhältnis als „Rasse“-Verhältnis definiert, rassifiziert er_sie das Verhältnis und macht es ein „Rasse“-Verhältnis.“ (Bolaffi et al. 2003, S. 273, Übersetzung aus dem Englischen vom Autor) Ebenso könnten wir sagen „Rassifizierung ist in diesem Sinne die Linse oder das Medium, durch das „Rasse“-Denken arbeitet“ (Murji/Solomos 2005, S.3).

Einer der ersten Theoretiker, der den Begriff „Rassifizierung“ verwendete, war Frantz Fanon (1965). Der Psychiater aus Martinique analysierte, während der Besetzung von Algerien durch die Franzosen, wie Kolonisierung zu einer „Rassifizierung der Gedanken“ (Fanon 1965, S. 171) führte. Die Kolonisator_innen (ge-)brauchten den Rassifizierungsprozess, um einen homogenen, entmenschlichten, gesichtslosen „Anderen“ (Fanon 1965, S. 171), ohne eine ausgeprägte Kultur oder Geschichte zu konstruieren. Dieses „Othering“, „Andersmachen“ inferiorisiert das koloniale Subjekt, wodurch es den Kolonisator_innen erlaubt ist, das eigene „Selbst“ als überlegen definieren zu können. Die Prozesse des „Othering“, des „Andersmachen“ fanden auf einer kulturellen Ebene statt; das imperiale Projekt wurde durch Kultur ausgeübt (vgl. Said 1978). Es könnte daher argumentiert werden, dass die europäische Kultur in dieser Phase durch Rassifizierung in eine „rassische“ Kultur transformierte. Rassenideologien waren keine einfache Meinungsäußerung; sondern sie legten die Grundlage für die Art und Weise, in der Menschen miteinander in Beziehung traten, und wie und wo sie national und international positioniert wurden. Vorstellungen von „Rasse“ manifestierten und manifestieren sich in konkreten sozialen Strukturen. „Rassische“ Kultur und Rassifizierung ist daher auch mit der Hierarchisierung der (globalen) Gesellschaften verbunden. Michael Banton (1977), einer der ersten Sozialwissenschaftler, der den Begriff der „Rassifizierung“ in der Soziologie verwendete, charakterisierte diese Phase des imperialen Projekts als „ein Prozess, der als Rassifizierung bezeichnet werden kann, wodurch eine Art der Kategorisierung entwickelt wurde, angewendet vorläufig in der europäischen Geschichtsschreibung und dann, mit mehr Zutrauen, auf die Bevölkerungen der Welt“ (Banton 1977, S. 18f). Diese Phase kann auch als Rassifizierung der Welt verstanden werden. Eine primordiale, also naturwüchsige rassische Kultur wurde in Verbindung mit dem weltumgreifenden europäischen imperialen Projekt globalisiert.

Koloniale Gesellschaften sind somit streng in rassifizierte sozio-ökonomische Klassen unterteilt, mit dem/der Kolonisator_innen an der Spitze der Machthierarchie (vgl. Memmi 1957). Weil *Weiß-Sein* im Zentrum einer „rassischen Kultur“ steht, welche dem kolonialen „Anderen“ aufgezwungen wird, kann eine „Kultur der Rassifizierung“ auch als „Kultur der *weißen* Vorherrschaft“ (Martinot 2003, S. 130) verstanden werden. Mit anderen Worten, weil „Rasse“ als eine Konstruktion eingesetzt wird, um soziale Beziehungen zu gestalten, ist es ein Spiegelbild der kulturellen und politischen Werte und Normen. Während Subjektivierung im Allgemeinen die Verinnerlichung von Machtstrukturen des Subjekts bildet, stellt Rassifizierung (oder rassische Subjektivierung) die Internalisierung von gesellschaftlichen Werten und Normen in Bezug zu „Rasse“ in dem Prozess der rassischen Subjektwerdung dar. Auch

wenn jemand nicht an die Existenz von „Rassen“ als solche glaubt, diese Person denkt und handelt unbewusst nach den rassischen Formationen in der Gesellschaft, so als würde es auf die Welt durch eine rassifizierte Brille oder Schablone blicken ohne sich darüber bewusst zu sein. Die rassifizierten Strukturen der Gesellschaft werden in den rassifizierten Strukturen der Psyche widergespiegelt, bekräftigt und umgesetzt (vgl. Dalal 2002, S. 7). In anderen Worten, eine rassifizierte Psyche erschafft automatisch eine rassifizierte Gesellschaft mit rassifizierten Körpern (zu einem gewissen Grad, ohne sich dessen bewusst zu sein). Gleichzeitig erschafft eine rassifizierte Gesellschaft eine rassifizierte Psyche, individuell und kollektiv, die rassische Machtstrukturen reproduziert.

4. Rassische Subjektivität

Was ist Subjektivität? Subjektivität hängt mit unseren sozialen Identitäten und Rollen in der Gesellschaft zusammen. In dem Buch „Subjectivity“ von Donald E. Hall (2004) definiert der Autor den Begriff wie folgt: „Subjektivität: wird häufig synonym mit dem Begriff ‚Identität‘ verwendet. Subjektivität bezeichnet unsere sozialen Konstrukte und unser Bewusstsein von Identität genauer. Gemeinhin sprechen wir von Identität als ein flaches, eindimensionales Konzept, aber Subjektivität ist viel breiter und facettenreicher; es ist ein soziales und persönliches Wesen, das in Verhandlung mit breiten kulturellen Definitionen und unseren eigenen Idealen existiert. Vielleicht haben wir zahlreiche versteckte Identitäten, der Rasse, Klasse, Gender, sexuelle Orientierung, etc., und eine Subjektivität, die aus all diesen Facetten besteht, sowie unser eigenes unvollkommenes Bewusstsein unserer Selbst“ (Hall 2004, S. 134). Dieser Artikel verwendet nicht-dualistische Konzepte der „Subjektivität“, welches die Vorstellung von einem dichotomen inneren und äußeren Sein dekonstruiert (vgl. Mama 1995, S. 1). Es ist einer essentiellen Vorstellungen von Identität vorzuziehen, die das Risiko einer Wiedergabe primordialistischer „Rasse“-Konzepte eingehen. Wie Marx (1971), Freud (1991) und Ferdinand de Saussure (1960) gezeigt haben, sind die Vorstellungen von einer stabilen und authentischen „Identität“ und „Selbst“, die in der Spätrenaissance und Aufklärung entstanden sind, abhängig von wirtschaftlichen und sozialen Beziehungen, vom Unbewussten, der Psyche und ihrer Positionierung in dem diskursiven Netz sozialer Bedeutungen (Hall 2000, S. 145). Also, eine bewusste, wissende, essentielle und authentische „Rassen“-Identität ist nicht vorhanden und kann daher nicht vorrangig für die Reproduktion von rassistisch strukturierten Gesellschaften verantwortlich gemacht werden. Die Verbreitung und Dauerhaftigkeit rassistischer Kultur, ist daher in der Dynamik des Sozialen und des Subjekts verwurzelt, in der Art, wie kultu-

relle „Rasse“-Diskurse die Psyche des Subjekts prägen und auf einer unbewussten Ebene in Betrieb sind.

Rassische Subjektivität und unsere rassische Identität sind untrennbar mit dem Sozialen verbunden. In „The Psychic Life of Power“ schreibt Judith Butler in Bezug auf Foucault, dass kein Individuum ein Subjekt wird, ohne vorher einer „Subjektivierung“ (Butler 1997, S. 11) durch kulturelle Diskurse unterzogen zu werden. „Rasse“ als kultureller Diskurs prägt somit das Leben aller in der Gesellschaft, *weiße* und Nicht-*weiße* Menschen. Lawrence Hirschfelds Studien mit kleinen Kindern „zeigen, dass Kinder, die um die drei Jahre alt sind, ein viel erwachsenen-ähnlicheres Verständnis von Rasse und insbesondere rassischem Essentialismus haben, als frühere Forscher dies ihnen zuschrieben“ (Hirschfeld 1997, S. 83). Rassifizierung beginnt also in einem sehr frühen Stadium, einem Entwicklungsstadium in dem wir nicht imstande sind, uns bewusst zu entscheiden, ob oder wie wir dieser kulturellen/rassischen Prägung unterworfen werden wollen. Auf diese Weise wird „Rasse“, *Weiß-Sein* und der „Anderer“ sozial konstruiert. Deren Reproduktion ist durch eine Kultur der Nichtwahrnehmung bestimmt, in der die Positionierung der Menschen in der Gesellschaft als common sense anerkannt wird. Daher könnte argumentiert werden, dass das Leben von *weißen* Menschen und nicht-*weißen* Menschen durch „Rasse“ geformt ist, in einer ähnlichen Weise wie das Leben für Cis-Männer und Cis-Frauen durch Cis-Gender (Cis-Gender verwende ich als, all das was als „natürliches Geschlecht“ verstanden wird, im Kontrast zu Transgender oder Intersex) strukturiert wird (Frankenberg 1993, S. 1). Es ist „Rasse“, aber auch (Cis-) Gender, Sex, Klasse und vieles mehr, die Machtstrukturen in der Gesellschaft formen.

Sehr oft betonen Forscher_innen der Kritischen-Weiß-Seins-Studien die Wichtigkeit, Privilegien, die mit einer *weißen* Sozialisation einhergehen, anzuerkennen (vgl. McIntosh 1989. Rothenberg 2002. Roediger 1991). Die nachteilhaften und entmenschlichenden Kosten *weißer* Privilegien für das *weiße* Subjekt sind jedoch weniger erforscht. Es wird argumentiert, dass die Fehlinformationen, die zusammen mit Rassifizierung einhergehen, auch negative kognitive Auswirkungen auf die Entwicklung der Psyche des *weißen* Individuums haben können (vgl. Katz 1978, S. 13). Die Entwicklung der *weißen* rassischen Identität ist stark abhängig von der Konstruktion eines gegensätzlichen rassischen „Anderen“.

Was bedeutet eine Sozialisation ins *Weiß-Sein*? Wie lernen *Weiße*, *weiß* zu sein? In früheren Jahrzehnten propagierten Rasetheorien öffentlich die Überlegenheit der *Weißen* gegenüber den anderen „Rassen“. *Weiß-Sein* wurde historisch durch koloniale und imperiale Gewalt umgesetzt, doch wenn wir heute Rassismus betrachten, dann hat es sein Gesicht stark verändert. 1990 schrieb A.

Sivanandan, dass Rassismus „nicht stillhält; es ändert seine Form, Größe, Konturen, Zweck, Funktion – mit Veränderungen in der Wirtschaft, der sozialen Struktur, des Systems und vor allem aber durch die Widerstände, die Kämpfe gegen das System“ (Sivanandan 1990, S. 64). In der Tat: heute sprechen nur die, die als Extremist_innen gelten ausdrücklich über die Überlegenheit der *weißen* „Rasse“ in Bezug auf Nicht-*weiße* „Rassen“. Offen rassistische Diskurse, welche die Idee eines essentiell subalternen „Anderen“, der (biologisch argumentiert) schlechter ist als *weiß* aufrechterhalten, wurden weitgehend durch eine kodierte Sprache der Kultur und Lebensweise ersetzt (vgl. Gilroy 1992, S. 53). Dies zeigt sich insbesondere in modernen antisemitischen Diskursen und im anti-muslimischen Rassismus, wo selten von der biologischen, aber der kulturellen Unterlegenheit (und auch der ausgehenden Gefahr) gegenüber dem aufgeklärten, liberalen Abendland gesprochen wird. Während die Sprache der *weißen* Vorherrschaft verändert wurde, so ist die Bildsprache, die zusammen mit rassistischen Ideologien einhergeht immer noch in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen präsent. In der (Kinder-)Literatur, Filmen, Kunst und Nachrichten wird die Narrative vom gewaltbereiten, unintegrierbarem „Moslem“ für *Weißer* zu einem identitätsstiftendem Element.

Die Forschung zeigt, dass sehr junge Kinder schnell lernen, nicht nur Unterschiede wahrzunehmen, sondern sie auch auf soziale Werte und Werturteile zu beziehen (vgl. Meulenbelt 1988). Stereotype Vorstellungen und Vorurteile haben Auswirkungen auf Verhalten und Einstellungen der Kinder gegenüber anderen, aber auch darauf, wie sie sich selbst verstehen und wahrnehmen. Im Alter von zwei Jahren erwerben Kinder ein Gefühl für die Hautfarbe. Im Alter zwischen drei und fünf Jahren sind Kinder bereits in der Lage, Menschen über ihre kulturellen Besonderheiten wie Sprache, Kleidung, Essen und was der herrschende Diskurs als „Rasse“ wahrnimmt, zu unterscheiden (vgl. Meulenbelt 1988, S. 174). Diese Differenzierung bleibt nicht wertfrei. Kinder werden sozialisiert, um *Weiß*-Sein als gut und Schwarzsein als schlecht zu empfinden. Diese ideologische oder kulturelle binäre Opposition manifestiert sich in der Alltagssprache und im Verhalten als eine Art Spiegelbild eines farbcodierten Bewusstseins (vgl. Dalal 2002, S. 140 und S. 169). Dieses farbcodierte Bewusstsein, Sprache und Verhalten ist wiederum in eine farbcodierte Kultur und Gesellschaft übersetzt. Die Ergebnisse dieser rassistischen Kultur sind rassifizierte Subjekte und die Anwesenheit von „Rassen“-Paradigmen in unserer Alltagskultur und im herrschenden Diskurs. Diese Paradigmen werden von Kindern im Frühstadium aufgenommen und wiedergegeben. Die Reproduktion dieser rassistischen Kultur wird ihr ganzes Leben lang dauern, wenn sie nicht das Bewusstsein für diese Paradigmen gewinnen und handeln, um sie zu ändern.

5. Entstehung rassischer Subjekte

Kulturen und Gesellschaften, die nicht nach „Rasse“ strukturiert sind, beziehen sich auf den „Anderen“ unterschiedlich und zeigen, dass die Angst vor dem „Anderen“ nicht natürlich, sondern konstruiert ist (vgl. Fanon 188, S. 32). Einige Forscher lehnen ebenfalls eine geistige oder evolutionäre Disposition für Rassismus ab (vgl. Cowlishaw 1986; Hirschfeld 1997). In jüngerer Zeit haben (Evolution-)Wissenschaftler_innen argumentiert, dass Rassismus im Zusammenhang steht wie Menschen Informationen im Gehirn strukturieren, kategorisieren und beurteilen (vgl. van den Berghe 1981). Allerdings argumentiert Hirschfeld, dass wenn „menschliche Erkenntnisse über Gruppen einfach eine direkte und genetisch bedingte Reaktion auf Begegnungen mit Markern der Gruppenunterschiede wären, hätten wir Chaos, nicht Ethnozentrismus“ (Hirschfeld 1997, S. 78). Mit anderen Worten: es gibt keine menschliche genetische Veranlagung für Rassismus; rassistische Subjekte entstehen durch Sozialisation, durch den Prozess der Subjektivierung in die Gesellschaft, durch Internalisierung der vorherrschenden Paradigmen; die einer rassistischen Kultur.

Kinder werden sobald sie geboren sind, dem dominanten Rassendiskurs unterworfen. Im Alter zwischen drei und sechs Jahren entwickelt sich ihre rassistische Identität allmählich. *Weißer* und People of Color sind den kulturellen Repräsentation von „Rasse“ ausgesetzt und verinnerlichen diese. Diese Entwicklung ist nicht ein bewusster Prozess. Rassistische Identität wird als selbstverständlich verinnerlicht, in der Regel, unkritisch und unumstritten, ebenso wie die Verinnerlichung von Gender-, sexuellen und sozioökonomischen Rollen. Forschung zur Entwicklung rassistischer Subjektivität zeigt, dass die Angst vor dem „Anderen“ oder Fremden nicht, wie es oft gesagt, eine natürliche menschliche Eigenschaft ist, sondern, dass das diskriminierende Verhalten angelernt ist.

Diane Hughes (1997) fasst die Forschungserkenntnisse der Sozialpsychologie zur Entwicklung rassistischer Subjektivität wie folgt zusammen: „die Forschung im Forced-Choice Racial Preference Paradigma kommt zu dem Schluss, dass Kinder rassistische Präferenzen bei der Wahl ihrer Stimuli bereits in einem sehr jungen Alter zeigen“ (Hughes 1997, S. 122). 10% *weißer* drei-jähriger Kinder begünstigen Bilder, die andere *Weißer* zeigen (vgl. Aboud 1988). Die wissenschaftliche Forschung mit vier- bis fünf-jährigen *weißen* Kindern zeigt eine stetig wachsende Präferenz, von fast 40% für Bilder mit *weißen* Menschen, im Gegensatz zu Bildern mit People of Color (vgl. Aboud 1988. Corenblum/Annis 1991. Newman et al. 1983. Spencer/Horowitz 1973). Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass die negativen Gefühle oder Gedanken *weißer* Kinder auf People of Color sich in ihrer negativen Assoziationen mit schwarzen Puppen oder Bildern mit People of Color manifestieren. *Weißer* Kinder brachten

Meinungen zum Ausdruck wie „People of Color haben negative Qualitäten“ und dass „sie die am wenigsten bevorzugten Spielkameraden sind“ (vgl. Spencer/Horowitz 1973). Kinder of Color werden im gleichen Alter rassifiziert, jedoch gibt es bei Kindern of Color keine Beweise für ähnliche Formationen, die In-Group vorzuziehen und *weiße* Kinder nicht zu mögen oder als Out-Group abzulehnen (vgl. Semaj 1980. Spencer 1982. 1984. 1986. Whaley 1993). Einige Studien haben sogar eine Vorliebe für *Weiß*-Sein unter Kindern of Color entdeckt (vgl. Gopaul-McNicol 1988. Powell-Hopson /Hopson 1988. Spencer 1985), was ein weiterer Hinweis darauf ist, dass Nicht-*Weiß*e unter anderem eine rassistische Kultur mit *Weiß*-Sein im Zentrum verinnerlichen.

Rassifizierung arbeitet auf zwei Ebenen: individuell und kollektiv. Individuell tritt Rassifizierung zu einem sehr frühen Zeitpunkt in das Leben der Kinder und wird daher oft unbewusst verinnerlicht. Das Wissen, die Differenzierung und Werturteile darüber, wer die „Anderen“ sind und über uns selbst, werden somit tief in die Strukturen unserer Psyche eingeschrieben. Rassifizierung wird auch auf einer unbewussten Ebene von Generation zu Generation weitergegeben. Insbesondere Kinder sind sehr empfänglich bei der Wahrnehmung und Nachahmung nonverbaler Kommunikation wie zum Beispiel Mimik und Körpersprache (vgl. Meulenbelt 1988, S. 175). Mit anderen Worten: Rassismus ist nicht abhängig von der offenen verbalen Aussprache von Annahmen zu *weißer* Vorherrschaft oder der Unterlegenheit von Schwarzen. Kinder lesen die unbewusste Sprache der Erwachsenen und lernen zu verstehen, dass „Schwarz“ etwas Negatives und „*Weiß*“ etwas Positives ist. Im Alter von sieben oder acht Jahren haben Kinder eine Vorstellung vom „Anderen“, basierend auf der Idee, dass „Rasse“ eine essentielle menschliche Kategorie ist (vgl. Hirschfeld 1997, S. 83).

Kollektive Rassifizierung ist eine Jahrhunderte umspannende, historische und kulturelle Entwicklung. In „The Rule of Racialization: Class, Identity, Governance“ teilt Steve Martinot (2003) die kollektiven Rassifizierungsprozesse in drei Phasen ein und stellt fest: „Sie [die kollektiven Prozesse, Anm.d.Verf.] bestehen aus drei kulturellen Elementen der Kolonialgesellschaft, nach der die Gesellschaft sich selbst „rassifizierte“ (vgl. Martinot 2003, S. 179). Das erste Element ist ein Gefühl der Treue und Verpflichtung gegenüber der kolonialen Gesellschaft und die Versklavung und Entmenschlichung, die Gewalt, die anderen Menschen angetan wird und die erforderlich ist, um die Kolonialgesellschaft zu erhalten. Das zweite Element ist ein Gefühl des Verfolgungswahns und der Angst, die erzeugt wird durch diese Gewalt. Die weiße Furcht vor Aufruhr, Widerstand, oder Autonomie auf Seiten derer, die versklavt wurden, in dessen Namen eine menschenverachtende Gewalt gegen sie rationalisiert wird. Das dritte Element ist ein Gefühl von weißer Solidarität gegen diese selbst erzeugte

Bedrohung, welche den Verfolgungswahn begründet und Gewalt rechtfertigt. Jedes dieser kulturellen Elemente wird durch politisches Handeln sichtbar und ihnen wird eine kulturelle Realität gegeben, sowohl durch soziale Institutionalisierung als auch individuelle Verinnerlichung. Kein Element der ursprünglichen Konstruktion von Weiß-Sein – „Rasse“ oder Rassismus – verlief ohne Beteiligung des Staates (vgl. Martinot 2003, S. 179).

Mit anderen Worten: *Weiß*-Sein hat sich historisch durch einen kollektiven Prozess der kolonialen Gewalt, die durch Kultur gefördert und gehandelt wurde, hervorgebracht. Die Kultur der rassistischen Gewalt ist die Säule *weißer* Subjektivierung, individuell und kollektiv. Rassistische Ideologie teilt sich über verschiedene Kanäle der Subjektivierung wie Diskurse in Politik, Medien, Familie und Kultur mit (vgl. Essed 1991, S. 51). Die Werte und Normen, die wir verinnerlichen, werden durch Kultur und Rassendiskurse in unser (Unter-) Bewusstsein durchgeführt. Während die Kultur der *weißen* Vorherrschaft zu einem frühen Zeitpunkt in der Kindheit internalisiert und unbewusst wiedergegeben wird, spiegelt sich die rassistische Struktur der (erwachsenen) Psyche in den (unbewussten) rassistischen Strukturen der Gesellschaft wider. Einfach gesagt: wir können nur das im Außen bilden, was bereits in uns selbst ist, historisch, kollektiv und individuell. Das Außen reflektiert auf uns zurück und informiert ständig das Innen, aktueller und kommender Generationen.

500 Jahre erlebten wir *Doing Race*. Global wurde eine rassistische Kultur mit *Weiß*-Sein im Zentrum eingeführt. Kinder werden im frühesten Alter in diese Kultur eingeführt, damit sie auch später in diesem Unterdrückungssystem funktionieren können. Aber *Un-doing Race* ist möglich. Wenn wir uns über die historischen, kollektiven und strukturellen Phänomene von *Weiß*-Sein bewusst werden und wenn wir uns über unsere eigene kulturelle Prägung bewusst werden, versetzen wir uns in die Lage, unseren Verstand und somit auch Schritt für Schritt die Welt zu dekolonisieren. Als Individuen mag uns dieser Prozess ein Leben lang begleiten, kollektiv wird es noch viele Jahrzehnte brauchen, uns zu entrassifizieren – wenn es das ist, was wir wirklich wollen.

Literatur

- Aboud, Frances (1988): *Children and Prejudice*, New York: Basil Blackwell Ltd.
- Banton, Michael (1977): *The Idea of Race*, London: Tavistock.
- Bolaffi, Guido/Bracalenti Raffaele/Braham, Peter/Gindro Sandro (Hrsg.) (2003): *Dictionary of Race, Ethnicity & Culture*, London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.
- Butler, Judith (1997): *The Psychic Life of Power*, Stanford, California: Stanford University Press.

- Corenblum, Barry and Annis, Bob (1993): 'Development of Racial Identity in Minority and Majority Children: An Affect Discrepancy Model'. In: *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol. 25 (2), S. 499-521.
- Cowlshaw, Gillian (1986): *Race for Exclusion*. In: *Journal of Sociology*, Vol. 22 (1), S. 3-24.
- Dalal, Farhad (2002): *Race Colour and the Process of Racialization*, London, New York: Routledge.
- DuBois, W.E.B. (1924): 'The Superior Race'. In: *The Oxford W.E.B. DuBois Reader*, (1996), Eric J Sundquist (Hrsg.), Oxford, New York: Oxford University Press.
- Essed, Philomena (1991): *Understanding Everyday Racism: An interdisciplinary Theory*, London: Sage.
- Eze, Emmanuell (1997): *Race and the Enlightenment: A Reader*, Malden and Oxford: Blackwell Publishers.
- Fanon, Frantz (1965) *The Wretched of the Earth*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Fanon, Frantz (1969) *Aspekte der Algerischen Revolution (Aspects of the Algerian Revolution)*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Fanon, Frantz (1980) *Schwarze Haut, weiße Masken (Black Skin, White Masks)*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Fanon, Frantz (1988) *Towards the African Revolution*, Groove Press, New York.
- Foucault, Michel (1980) *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*, New York: Pantheon Books.
- Frankenberg, Ruth (1993): *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Gilroy, Paul (1992): *The End of Antiracism*. In: 'Race', Culture and Difference, James Donald and Ali Rattansi. (Hrsg.), London: Sage, S. 49-61.
- Gopaul-McNicol, Sharon-Ann (1988): *Racial Identification and Racial Preference of Black Pre-school Children in New York and Trinidad*. In: *Journal of Black Psychology*, Vol. 14 (1), S. 65-68.
- Hall, Donald E. (2004): *Subjectivity*, London: Routledge.
- Hall, Stuart (2000): *Old and New Identities, Old and New Ethnicities*. In: *Theories of Race and Racism: A Reader*, L. Back and J. Solomos (Hrsg.), London: Routledge, S. 144-153.
- Hegel, G.W.F. (1837): *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. In: *Sämtliche Werke. Jubiläumsausgabe in zwanzig Bänden. Band 11*, neu herausgegeben von Hermann Glockner, Stuttgart: Frommanns Verlag.
- Hirschfeld, Lawrence (1997): *The Conceptual Politics of Race: Lessons from Our Children*. In: *Ethos* Vol. 25 (1): S. 63-92
- Hooks, bell (1990) *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*, Boston: South End Press.

- Hughes, Diane (1997): 'Racist Thinking and Thinking about Race: What Children Know but Don't Say' in *Ethos* Vol. 25, (1), S. 117-125.
- Kant, Immanuel (1997): *Menschenkunde*. (Die Vorlesungen des Wintersemesters 1781/82 aufgrund der Nachschriften) In: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaft (Hrsg.), *Kants gesammelte Schriften*, Bd. XXV. Berlin: Reimer.
- Katz, Judith (1978): *White Awareness: Handbook for Anti-Racism Training*, Norman: University of Oklahoma Press, (2nd edition, revised and expanded 2003).
- Kohn, Marek (1988): *The Race Gallery: The Return of Racial Science*, London: Vintage.
- Loomba, Ania (2005): *Colonialism/Postcolonialism*, London: Routledge.
- Malik, Kenan (2008): *Strange Fruit: Why Both Sides Are Wrong in the Race Debate*, Oxford: One-world Publications.
- Martinot, Steve (2003): *The Rule of Racialization: Class, Identity, Governance*, Temple University Press, Philadelphia.
- McIntosh, Peggy (1989): *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack*. In: *Peace and Freedom* (July/August): S. 10-12.
- Memmi, Albert (1957): *The Colonizer and the Colonized*, London: Earthscan Publications.
- Meulenbelt, Anja (1988): *Scheidelinien: Über Sexismus, Rassismus und Klassismus*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Miles, Robert and Brown, Malcolm (2003): *Racism*, London: Routledge.
- Murji, Karim/Solomos, John (Hrsg.) (2005): *Racialization: Studies in Theory and Practice*, Oxford and New York: Oxford University Press.
- Newman, M A./Liss, M. B./Sherman F. (1983): *Ethnic Awareness in Children: Not a Unitary Concept*. In: *The Journal of Genetic Psychology*, Vol. 143 (3), S. 103-112.
- Powell-Hopson, Darlene/Hopson, Derek (1988): *Implications of Doll Color Preferences among Black Preschool Children and White Preschool Children*. In: *Journal of Black Psychology*, Vol. 14 (1), S. 57-64.
- Roediger, David (1991): *The Wages of Whiteness: Race and the Making of the American Working Class*, London & New York: Verso.
- Rothenberg, Paula (Hrsg.) (2002): *White Privilege: Essential readings on the other side of racism*, New York: Worth Publishers.
- Said, Edward (1978): *Orientalism – Western Conceptions of the Orient*, London: Penguin Books.
- Said, Edward (1993): *Culture and Imperialism*, London and Sidney: Vintage.
- Said, Edward (1997) *Covering Islam: How the Media and Experts Determine How We See the Rest of the World*, Vintage Books, New York.
- Semaj, Leahcim (1980): *The Development of Racial Evaluation and Preference: A Cognitive Approach*. In: *The Journal of Black Psychology*, Vol. 6 (1), S. 659-679.
- Sivanandan, A. (1990): *Communities of Resistance: Writings on Black Struggles for Socialism*, London, New York: Verso.

- Spencer, Margerete B. (1982): 'Preschool Children's Social Cognition and Cultural Cognition: A Cognitive Developmental Interpretation of Race Dissonance Findings'. In: *Journal of Psychology*, Vol. 112 (1), S. 275-286.
- Spencer, Margerete B. (1983): Children's Cultural Values and Parental Child Rearing Strategies. In: *Developmental Review* Vol. 3 (3), S. 351-370.
- Spencer, Margerete B. (1984): Black Children's Race Awareness, Racial Attitudes, and Self-concept: A Reinterpretation. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 25 (2), S. 433-441.
- Spencer, Margerete B. (1985): Cultural Cognition and Social Cognition as Identity Correlates of Black Children's Personal Social Development. In: *The Social and Affective Development of Black Children* Margerete B. Spencer, Geraldine K. Brookins, and Walther R. Allen (Hrsg.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 215-230.
- Spencer, Margerete B./Horowitz, Frances D. (1973): Effects of Systematic Social and Token Reinforcement on the Modification of Racial and Color Concept Attitudes in Black and in White Preschool Children. In: *Developmental Psychology*, Vol. 9 (4), S. 245-254.
- van den Berghe, Pierre (1981): *The Ethnic Phenomenon*, New York: Elsevier.
- Whaley, Arthur (1993): Self-esteem, Cultural Identity, and Psychological Adjustment in African American Children. In: *Journal of Black Psychology*, Vol. 19 (1), S. 406-422.

Doing Class. Wie werden Menschen zum „Prekariat“ gemacht?

Karl August Chassé

1. „Doing underclass“

Bei einer Wahlkampfveranstaltung auf dem Mainzer Weihnachtsmarkt im Dezember 2006 rief der damalige SPD-Vorsitzende Kurt Beck einem Besucher, der gegen Hartz IV protestierte, zu: „Wenn Du dich wäschst und rasierst, hast Du in drei Wochen einen Job“. Hier haben wir alle Elemente eines „Doing underclass“ zusammen: 1. Die neoliberale (Um-) Definition des Problems Arbeitslosigkeit, nämlich ursächlich sei das Verhalten 2. die Zuschreibung einer hinter dem (ungewaschenen) Verhalten stehenden Mentalität fehlender Aktivierung und Selbstverantwortlichkeit 3. die Diagnose, es fehle am Bemühen (festgemacht offensichtlich im Äußeren), 4. der Anspruch der Deutungshoheit („ich habe die Situation richtig gedeutet“), 5. die Anrufung einer allgemeingültigen Wirklichkeitsinterpretation („Wer sich bemüht und sich selbstverantwortlich um seine Marktfähigkeit kümmert, hat auch Erfolg“) für das Publikum und dessen Einbezug in 6. einen allgemein(gültig)en Konsens über Wirklichkeitserklärung und Handlungsstrategien, 7. die implizite Legitimation der neugeschaffenen Institution des „Forderns und Förderns“ im SGB II (Hartz IV).

2. Zu allgemeinen Charakteristika des Unterschichtdiskurses in Deutschland

Die Unterschichtsdebatte (vgl. Chassé 2010, S. 18-60) stellt als Problematisierung sozialer Probleme zugleich eine gesellschaftliche und politische Formierung von Diskursen dar, d.h. Sachverhalte werden in einer bestimmten Art und Weise interpretiert (die gleichen Phänomene könnten auch anders interpretiert und damit auch anders behandelt werden; vgl. Groenemeyer 2010) und wird von kritischen Kommentatoren als ein auf Abgrenzung zielender, moralisierender Reflex der abstiegsbedrohten Mittelschichten interpretiert: „Auf die vor allem medial transportierte Botschaft einer eigenständigen (sub)kulturellen Entwicklung der Schlechterverdienenden, die – so das Bild – selbstbewusst ihre Diffe-

renz inszenieren und ihre unterprivilegierte Stellung in einen eigenen Trash-Stil überführen, folgte seitens der etablierten Mittelschichten die offene Dis-
 tanzierung und offensive Pädagogisierung. Die kulturelle Minderwertigkeit der
 Unterschichten und ihrer Medien, die fehlende Bürgerlichkeit und moralische
 Selbstdisziplin, die Unfähigkeit oder Unwilligkeit zu Eigenverantwortung, zu
 eigener Anstrengung, Mühe und Langfristorientierung, die Mentalität der Aus-
 nutzung sozialstaatlicher Sicherungssysteme wurden nun nicht mehr allein von
 wirtschaftsliberalen Kommentatoren in die Debatte eingeführt, sondern sind
 Gegenstand alltäglicher Selbstverständigung und wechselseitiger (An-)Erken-
 nung unter jenen, die sich selbst zur Mittelschicht und zum Bürgertum zählen
 und zählen lassen wollen“ (Lessenich/Nullmeier 2006, S. 23).

Zusammenfassend kann man hervorheben:

1. Der Unterschichtendiskurs tendiert zu einer projektiven Thematisierung
 gesellschaftlicher Problemlagen als Problem einer Gruppe, der Unterschicht.
 Als problematisch geltende Sachverhalte (Arbeitslosigkeit, Bildungsferne,
 sexuelle Verwahrlosung, Minderjährigenschwangerschaften, Passivität, Apa-
 thie usw.) werden einer Gruppe zugeschrieben bzw. als Problem „der Unter-
 schicht“ behandelt, die essenziell für die Unterschicht sind.
2. Der Unterschichtendiskurs legt ferner nahe, dass die genannten Probleme
 problematische Eigenschaften von Mitgliedern der Unterschicht sind. Fehl-
 ende Qualifikation, und noch krasser fehlende Moral werden kulturkritisch
 als Problem einer gesellschaftlichen Teilgruppe interpretiert, und diese Di-
 agnose ist an Zerfallsdiskurse anschlussfähig. Dies gilt auch für andere Per-
 spektiven, etwa auf Sexualität, Apathie und ähnliches. Strukturen und Her-
 stellungsmechanismen sozialer Ungleichheit bleiben außen vor.
3. Ein Aspekt des projektiven Charakters von Unterschichtdiskursen besteht
 darin, nicht die verstärkten Ungleichheitsstrukturen und die neuen Prekaritä-
 ten in den Blick zu rücken, sondern von diesen Integrations- und Normali-
 täts-Erwartungen abweichende Bewältigungsformen zum Thema zu machen.
 Legitimiert wird dies durch normative Konzepte von Integration, vor allem
 hinsichtlich des Arbeitsmarktes. Damit wird eine Vorstellung abweichenden
 Verhaltens erzeugt, dessen Ursache nicht in den gesellschaftlichen Entwick-
 lungen und Strukturen, sondern in den Mentalitäten und Wesenseigenschaf-
 ten der bezeichneten Gruppen liegt.
4. die Unterschichtdiskurse tendieren dazu, generalisierende Aussagen über
 benachteiligte Gruppen vorzunehmen und dabei von den erheblichen Unter-
 schieden etwa zwischen den Unterschichtenmilieus, den Lebenslagen und
 den Erfahrungszusammenhängen abzusehen.

Der Diskurs über „Unterschicht“ als Problem überblendet die strukturelle Be-
 dingungslage, dass die Benachteiligung der Unterschicht weniger ein Problem

ist, sondern vielmehr ein massives Problem *hat*: die partielle bzw. gänzliche soziale Ausschließung.

Der Unterschichtdiskurs dient eher weniger dazu, Aussagen über die sogenannte Unterschicht zu machen (dazu sind seine Aussagen empirisch zu fragwürdig). Er transportiert vielmehr ein neues Verständnis von Ausschließung, nämlich dass wer nicht selbstverantwortlich und d.h. selbstaktivierend aktiv ist, außerhalb der Gesellschaft steht, bzw. sich selbst außerhalb stellt. Hier wird eine neue hegemoniale Deutung aufgerufen, die die marktbezogene Selbstverantwortlichkeit als mit dem Gemeinwohl zusammenfallend interpretiert. Diese Anrufung richtet sich an alle. Insofern transportiert der Unterschichtdiskurs ein an alle Gesellschaftsmitglieder gerichtetes neues Menschenbild, dessen Kern man in der Zuschreibung von Selbstverantwortung für das eigene Leben sehen kann, verstanden als Orientierung auf den Markt und seine kontingenten Entwicklungen. Da Konsequenzen dem Individuum zugeschrieben werden – es ist selbst verantwortlich für Gelingen wie für Scheitern – enthält es zugleich eine moralische Konnotation.

Mit diesem neuen Verständnis von Ausschließung (einer Subjektivierung) werden zugleich die Linien der Respektabilität verschoben.

Einerseits wird den oberhalb von „Unterschichten“ stehenden Gruppen eine neue Abgrenzungsmöglichkeiten und neue Formen der Selbstdeutung angeboten (nicht mehr Leistung gegen relative Sicherheit, wie im Fordismus, sondern Selbstverantwortlichkeit für das Gemeinwohl, wie im Neoliberalismus), die mit ihrem bisherigen Selbstverständnis in Widerspruch stehen, das im Kern meritokratisch genannt werden kann.

Zum anderen wird den Teilen der Unterschicht, die um ihr Überleben kämpfen, ebenfalls eine Abgrenzungsfolie gegenüber jenen vermittelt, die sich nicht im Hamsterrad um Integration gleich welcher Qualität bemühen.

Die neu geschaffenen sozialstaatlichen Strukturen, die Zusammenlegung von Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe in der Grundsicherung nach SGB II mit den Instrumenten des „Förderns und Forderns“ zeichnen sich durch eine Ausweitung des Fürsorgeprinzips (Gewährleistung eines Existenzminimums bei institutionalisiertem Missbrauchsverdacht) auf bisher davon nicht berührte Teile wohlfahrtsstaatlicher Sicherung, wie die Sozialversicherung insgesamt und den Zugang zu sozialer Infrastruktur aus (vgl. Cremer-Schäfer 2004).

Neuere Forschungsergebnisse zeigen, dass selbst Ein-Euro-Jobber, deren Aussichten auf eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt auch von ihnen selbst als gering eingeschätzt werden, sich durch ihr (symbolisches) Bemühen, Aktivität und Anstrengungen zu zeigen, einerseits zugehörig fühlen, andererseits sich implizit von einer (fiktiven) passiven Unterschicht abgrenzen, und dass das für ihre Identität prägend ist. Sie haben gleichsam die neoliberale Aktivierungsanru-

fung verinnerlicht, und für sich die Hoffnungen auf ein besseres Leben und eine bessere Zukunft aufgegeben (vgl. Bareis 2012, Bareis/Cremer-Schäfer 2008). Bareis und Cremer-Schäfer interpretieren dies als „simulierte Integration“ (2008, S. 126). Simuliert einerseits deswegen, weil Reproduktion auf dem Niveau der Grundsicherung nur Überleben ermögliche, darüber hinausgehende Teilhabe aber ausschließe. In Bezug auf die Subjekte deswegen simuliert, weil die flexible Marktorientierung verinnerlicht, als alternativlos hingenommen, die prekäre Existenz in die Zukunft verlängert wird und dennoch die Individuen sich angestrengt bemühen, dazu zu gehören und ihr Handeln unter diesem Imperativ steht. Ich selbst habe diesen Sachverhalt einmal als sekundäre Integration, als neue Form gesellschaftlicher (Ein- und) Ausschließung bezeichnet (Chassé 2008, S. 69).

3. Zur Theorie des „Doing class“

Unter „doing class“ wird eine situations- und kontextbezogene Vielfalt von Interaktionen und Praktiken verstanden, in denen Individuen, Gruppen und Institutionen ihre soziale Wirklichkeit und damit zugleich ihre soziale Verortung andauernd neu „bewartestellen“. Das Konzept trägt stärker als strukturdeterministische Ansätze dem interaktiven und situativen Moment der Herstellung von sozialer Realität und Subjektivität Rechnung.

Damit schließe ich an eine in Forschungen in den Feldern der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und der sozialen Arbeit gegenwärtig verbreitete Perspektive an, die soziale Differenzen als situationale Herstellungen betrachtet, die unter Nutzung vorhandener, potenziell ungleichheitsrelevanter sozialen Kategorisierungen zustande kommen. Hintergrund ist, dass in den vergangenen Jahren vermehrt differenztheoretische, dekonstruktive und intersektionale Ansätze Beachtung gefunden haben. Vor allem die Debatten um „doing gender“ (vgl. West/Zimmerman 1987) und „doing difference“ (vgl. West/Fenstermaker 1995) zeigten: Differenzkategorien können nicht primär an das Individuum angeheftet werden. Klasse, Rasse, Geschlecht etc. sind nicht „Natur“, aus der sich das unterschiedliche Handeln, Verhalten und Erleben von Menschen erklären lässt. In den Blick rückt die Herstellung und Relevanzsetzung solcher Differenzkategorien und -linien in Prozessen der Kommunikation, Deutung und Interaktion.

Die Perspektive „Doing“ zielt darauf ab, soziale Schichtzugehörigkeit, soziale Position, soziale Stellung, Status nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu neh-

men, in denen sozialer Status als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird.

In der feministischen Diskussion wurde „Doing gender“ explizit und programmatisch abgrenzend zur gängigen Sex – Gender- Unterscheidung entwickelt, in der implizit von einem natürlichen Unterschied ausgegangen wird und die kulturellen Ausprägungen von Gender lediglich als gesellschaftliche Reaktion auf Natur interpretiert wurde. Damit wurde die bisherige Sichtweise praktisch umgedreht, denn nun wird diese Unterscheidung als Ergebnis komplexer sozialer Prozesse verstanden und nicht als quasi natürlicher Ausgangspunkt für Unterscheidungen im menschlichen Handeln, Verhalten und Erleben. Die Bedeutung konstituiert die Differenz.

Die soziale Zuordnung bzw. der soziale Status sowie die wechselseitige Einschätzung werden als analytisch unabhängig voneinander gedacht. Die reflexive Beziehung zwischen diesen Analyseebenen eröffnet gleichzeitig einen Weg, die soziale Stellung als kulturell gedeutete in die soziale Konstruktion von Status und Schicht hinein zu holen. Sie bewahrt vor dem Missverständnis, Status sei etwas, was ein Individuum hat und das im alltäglichen Handeln nur seinen Ausdruck findet. Schon George Herbert Mead hatte die intersubjektive Konstitution von sozialer und personaler Identität betont: man hat eine soziale Position erst dann, wenn man sie für andere hat.

Die ersten Bausteine für eine solche Theorie der sozialen Konstruktionen sind in der Interaktionstheorie entwickelt worden. Harold Garfinkels klassische Studie zum Geschlechtswechsel der Transsexuellen „Agnes“ (1967) zeigte (damals zum ersten Mal), wie die Geschlechtszugehörigkeit von Personen in Alltags-Interaktionen fortlaufend hergestellt wird – anstelle ihr als naturgegebenes Faktum zu Grunde zu liegen. In der interaktionistischen Sicht von Howard S. Becker wird abweichendes Verhalten durch das Regelsetzen von Gruppen konstituiert und ist nicht durch das Verhalten und seine Eigenschaften begründet, was er an zahlreichen Beispielen begründen kann. Wenn aber abweichendes Verhalten keine Tatsache, sondern ein gesellschaftlicher Prozess ist, stellt sich die Frage nach der Macht der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, Regeln (meist für andere) aufzustellen und durchzusetzen. Er wirft die Frage nach sozialen Konflikten, gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Prozessen der (demokratischen) Durchsetzung auf (vgl. Becker 1975; 2014).

Erving Goffman erweiterte etwas später die Perspektive um die institutionalisierten Rahmenbedingungen und bezieht damit Strukturen der Reproduktion (von Macht) in die Analyse ein, die theoretisch über die mikrosoziologische Einführung hinaus weisen.

Interaktionistische Kritik richtete sich theoretisch gegen binäre Konzeptionen von Struktur und Person, die sich Gesellschaftsmitglieder wie Automaten

vorstellen. Sie sind stattdessen als Akteure (zumindest grundsätzlich) zu betrachten. Sie interagieren vermittelt über Symbole (Bedeutungen, die Dinge oder Handlungen für sie besitzen). Hierzu gehört auch das sog. Thomas-Theorem: „Wenn Menschen Situationen als real definieren, so sind auch ihre Folgen real“ (Thomas/Thomas 1928/1973).

Auch die Bedeutung von Handlungen und von Dingen ist nach dem interaktionistischen Ansatz nichts „objektives“, liegt nicht im Wesen der Dinge oder der Handlung. Sie kann von den Beteiligten und den Beobachtern nur situativ und interpretativ aus der Reaktion des anderen erschlossen werden: nur als situative (Be-)deutung wird Bedeutung realisiert. Sobald Bedeutung zu einem das Objekt konstituierenden Akt wird, ist diese Handlung eine Zuschreibung – das ist in Wissenschaft und Professionen immer noch wenig selbstverständlich.

Die historische Leistung des symbolischen Interaktionismus lässt sich in der Untersuchung von Situationen sehen. Dabei wurden Kriminalisierung, Gefängnis, psychiatrische Anstalt, Erziehungsanstalt und die Produktion von Außenseitern nicht mehr aus der Perspektive von Organisationen und ihren Ordnungspolitiken betrachtet, sondern diese als handelnde Einheit in der Konstitution von Abweichung untersucht. Dieser Perspektivenwechsel ist kritisch gegenüber einer bestehenden Ordnung, weil er zur Beschäftigung mit Institutionen und Prozessen führt, die Situationen arrangieren: Situationen, die Möglichkeiten der Vergesellschaftung und Möglichkeiten, sich als ein Individuum zu erfahren, begrenzen, erschweren oder gänzlich aufheben. Damit haben sich die Möglichkeiten von Reflexivität erweitert.

Als zwei Beispiele für gesellschaftliche Strukturen, die Doing class (mit) schaffen, sollen die berufliche Gliederung und die Institution Schule kurz angesprochen werden.

Innerhalb der Lohnabhängigen finden sich die „feinen Unterschiede“, zwischen der Schichtung nach Berufen, Statushierarchien und die „groben Unterschiede“ zwischen Arbeitern und Angestellten. Es wird um sozialen Status gekämpft und damit um die Position, die man innerhalb der Gesellschaft einnimmt. Historisch knüpft das an die sich im 19. Jahrhundert herausbildende Unterscheidung zwischen qualifizierter und unqualifizierter Arbeit, körperlicher Arbeit und geistiger, an. Die Ausdifferenzierung von Berufen ist nicht nur technisch-funktional bedingt. Vielmehr wird damit Sozialstruktur hergestellt und darin drückt sich Sozialstruktur aus. Die Ressourcen, die in einer Ausbildung vorausgesetzt werden, sind ungleich verteilt. An der Politik der Lizenzierung von Berufen war vor allem die qualifizierte Arbeiterschaft beteiligt. Wie Berufe geschnitten werden, hängt also von Hierarchien, Herrschaftsstrukturen und insgesamt von sozialen Bedingungen ab. Damit wird festgelegt, wer welche Einkommenschancen

hat und wer vielleicht ersetzbar ist. Zugleich wird über die Respektabilität gehandelt.

Die mit der modernen Gesellschaft, dem sich herausbildenden Kapitalismus im 19. Jahrhundert, einsetzende Arbeitsteilung als Berufsdifferenzierung ist vor allem im Hinblick auf die Abgrenzung der qualifizierten Arbeiter von den unterständischen Schichten – der Unterschicht – untersucht worden (vgl. Beck/Brater 1978). Prozesse der Berufskonstruktion und der Professionalisierung sind dabei als spezifischer Modus der Abgrenzung und als institutionalisierte Reproduktionsweisen von Respektabilität herausgearbeitet worden, bei denen diese Prozesse auch auf der Meso Ebene von Institutionen und Organisationen (Stände bzw. Gilden, Handwerks- und Berufskammern, Unternehmen, aber auch Gewerkschaften, ferner Schulen und Gesetzen) analysiert wurden.

Die Etablierung von qualifizierten Berufen, ebenso wie die Einführung des Angestellten- vs. Lohnarbeitsstatus, verbindet sich mit dem Prozess der Ab- und Ausgrenzung von einfacher, wenig qualifizierter, und körperlicher Arbeit. Aus der Perspektive „Doing class“ werden hier Distinktions- und Abgrenzungslinien innerhalb der Lohnabhängigen installiert, deren Bedeutung sich zunächst mit dem kollektiven Aufstieg in der Nachkriegszeit abgeschwächt hat, im Unterschichtdiskurs aber wieder aufgegriffen und verstärkt wird.

Die Strukturen des Bildungssystems sowie Erziehungs- und Bildungskonzepte stehen in einem engen Zusammenhang mit Strukturen der gesellschaftlichen Ungleichheit von sozialen Klassen (Schichten und Milieus) und Ethnie. Wie seit den Pisa Studien Allgemeingut ist, sind die individuellen Bildungschancen in hohem Maße abhängig von der sozialen Herkunft. In der aktuellen Struktur des Schulsystems werden Schüler selektiv auf berufliche Positionen verteilt (Allokationsfunktion) und dies wird mit der „Illusion der Chancengleichheit“ (vgl. Bourdieu/Passeron 1971) begründet, also mit der Argumentation, dass ungleiche Bildungs-Laufbahnen nicht eine Folge von Bevorzugungen und Benachteiligungen, sondern unterschiedlicher individueller Fähigkeiten und Interessen sind. Wenn diese Illusion undurchschaut bleibt, wird sozial hergestellte Ungleichheit als Folge unterschiedlicher individueller Begabungen konstruiert. Die Abstufungen im Schulsystem nach Qualifikationsniveaus sind homolog der beruflichen Gliederung.

3.1 Handlung und Struktur

Wir haben eben den Blick hauptsächlich auf den Aspekt der Handlung gerichtet. Die Frage nach dem Verhältnis von Struktur und Handlung – ein Grundproblem der Gesellschaftstheorie – durchzieht die klassischen Gesellschaftstheorien, sowohl die von Parsons, Luhmann wie auch kritische Ansätze marxistischer

Provenienz. Soziale Schichtung und Unterschiede zwischen den Menschen sind in strukturdeterministisch gefassten Reproduktionsmodellen durch die ökonomischen Strukturen, die Qualifikationsabstufungen als Ressourcen und die sozialstaatliche Strukturierung geprägt. Doch ist solchen Konzepten immer wieder entgegengehalten worden, dass Gesellschaft zugleich durch das permanente Handeln der Individuen (und Gruppen) (und Klassen) konstituiert ist, mithin die *Agency* der Menschen ein eigenständiges Bestimmungsmoment des gesellschaftlichen Zusammenhangs und gesellschaftlicher Entwicklungen darstellt.

In Giddens Strukturierungstheorie wird sowohl der Struktur wie dem Handeln eine bedeutende Rolle eingeräumt, ohne dass zwischen beiden eine kausale Verbindung besteht, etwa im Sinne eines Determinismus.

Anthony Giddens hat in seiner klassischen Studie zur Konstitution von Gesellschaft versucht, den Dualismus von Struktur und Handlung aufzulösen, indem er eine dialektische Lösung vorschlägt. Strukturen erhalten oder verändern sich durch soziales Handeln, aber dieses selbst ist wiederum strukturbestimmt. Er formuliert: „Ohne menschliches Handeln gäbe es menschliche Herrschaft oder soziales System überhaupt nicht. D.h. aber nicht, dass die Handelnden soziale Systeme erschaffen: Sie reproduzieren und verändern sie, indem sie sie immer wieder neu schaffen“ (Giddens 1988, S. 224). In der Konsequenz bedeutet dies, „es kann so etwas wie einen eigenständigen Typus struktureller Erklärungen nicht geben... Erklärungen setzen unbedingt einen zumindest impliziten Bezug auf das zweckgerichtete, vernünftige Verhalten von Akteuren sowie dessen Verknüpfung mit den ermöglichenden und einschränkenden Aspekten der sozialen und materiellen Kontexte, in denen dieses Verhalten stattfindet, voraus“ (Giddens 1988, S. 232f.). Um diesen impliziten Bezug theoretisch explizit zu machen, weist er darauf hin, dass subjektive Orientierung und gesellschaftliche Handlungen immer schon sozial geformt und in entsprechende strukturelle Zusammenhänge eingebettet sind. Zwar müssen die Menschen ihr Überleben (ihr materielles Leben) zunächst einmal unter den gegebenen Vergesellschaftungsverhältnissen sichern. Dieser materielle Zusammenhang erklärt jedoch alleine nicht ihre konkreten Verhaltensweisen. Giddens erklärt den Strukturzwang damit, dass die „longue durée von Institutionen dem Leben der in einer bestimmten Gesellschaft geborenen Individuen sowohl vorausgeht, als sie es auch überdauert“ (Giddens 1988, S. 223). Das ist also ein Versuch, Struktur und Handeln nicht als äußeren Gegensatz zu verstehen. Vielmehr drückt sich durch die sozialen Formbestimmungen im Handeln selbst schon die gesellschaftliche Struktur mit ihren Widersprüchen aus, natürlich werden zugleich „objektive“ Strukturen durch soziales Handeln (re)produziert.

Ähnlich, um den Fallstricken eines soziologischen Dualismus zu entgehen, sieht Bourdieu im Habitus das historische, sozial gewordene, das kreative, inno-