

Leiprecht, Rudolf; Lang, Susanne

Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Lutz, Helma [Hrsg.]; Wenning, Norbert [Hrsg.]: Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske + Budrich 2001, S. 251-273



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-26153

10.25656/01:2615

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26153>

<https://doi.org/10.25656/01:2615>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Helma Lutz/Norbert Wenning (Hrsg.)

Unterschiedlich verschieden

Differenz in der Erziehungswissenschaft

Leske + Budrich, Opladen 2001

Die erste Auflage dieses Band erschien 2001 im Verlag Leske + Budrich, Opladen (jetzt VS-Verlag, Wiesbaden) und hatte folgende ISBN:

ISBN 3-8100-2854-1

Diese Version des Textes wird von der Herausgeberin und dem Herausgeber verantwortet. Sie macht den Gesamttext mit allen Beiträgen des genannten Bandes durch eine Open-Access-Publikation frei zugänglich. Das Werk ist dennoch insgesamt und in seinen einzelnen Teilen urheberrechtlich geschützt. Das Gesamtwerk bzw. die Einzelbeiträge dürfen nur mit Zustimmung der jeweiligen Autorinnen bzw. Autoren vervielfältigt, übersetzt oder in anderer Weise außerhalb der Grenzen des Urheberrechts genutzt werden. Jede kommerzielle Nutzung ist ausgeschlossen.

Inhaltsverzeichnis

I	Einführungen.....	9
	Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten.....	11
	<i>Helma Lutz, Norbert Wenning</i>	
	Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen.....	25
	<i>Rita Casale</i>	
	Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive.....	47
	<i>Frank Hillebrandt</i>	
	Aspekte der angloamerikanischen pädagogischen Differenzdebatte: Überlegungen zur Kontextualisierung.....	71
	<i>Karin Amos</i>	
	Egalitäre Differenz in der Bildung.....	93
	<i>Annedore Prengel</i>	
II	Disziplintheoretische Zugänge zu Differenz.....	109
	Feministische Perspektiven auf „Differenz“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen.....	111
	<i>Martina Löw</i>	
	Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik.....	125
	<i>Susanne Maurer</i>	

Die Rezeption von Differenzdiskussionen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.....	143
<i>Karin Amos</i>	
Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik.....	161
<i>Günther Opp, Michael Fingerle, Kirsten Puhr</i>	
III Kategorien zur Konstruktion von Differenz.....	177
Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene.....	179
<i>Rolf Nemitz</i>	
Kultur als Differenzierungskategorie.....	197
<i>Thomas Höhne</i>	
Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender.....	215
<i>Helma Lutz</i>	
An-, Zu- und Ungehörigkeiten Jugendlicher: Herkunft als Auskunft?....	231
<i>Clemens Dannenbeck, Hans Lösch, Felicitas Eßer</i>	
IV Zur Produktion von Differenz.....	249
Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis.....	251
<i>Rudolf Leiprecht, Susanne Lang</i>	
Differenz durch Normalisierung.....	275
<i>Norbert Wenning</i>	
<i>Die Autorinnen und Autoren.....</i>	<i>297</i>

Danksagung

Dieses Buch ist nur zustande gekommen durch die Mitarbeit vieler HelferInnen mit unterschiedlichsten Beiträgen.

Wir bedanken uns insbesondere bei Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Rudolf Leiprecht, Karl-Ernst Ackermann und den Studierenden des Seminars „Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft“, das im Wintersemester 1999/2000 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster stattfand, für interessante Hinweise und Kommentare zur inhaltlichen Gestaltung des Buches. Die Autorinnen und Autoren hatten sich mit vielfachen Änderungswünschen unsererseits zu befassen und dabei Ausdauer zu zeigen. Ulrike Fromm, Jeannette Stiller und Bernhard Rosenkötter haben mit viel Geduld die Korrekturen der diversen Versionen des Buches vorgenommen und umgesetzt. Dafür ein besonderes Dankeschön.

Wir hoffen, dass dieses Buch seinen Leserinnen und Lesern Anlass gibt zu heftigen Diskussionen, zu Revisionen und Perspektivwechseln, vielleicht auch zu Widerspruch.

Münster, Sommer 2000
Helma Lutz und Norbert Wenning

Hinweise zur Wiederauflage:

Die erneute Auflage dieses Bandes erfolgt, weil die Verlagsfassung im Buchhandel vergriffen ist und zugleich wiederholt Nachfragen nach dem Text an uns gerichtet werden. Eine vollständige Überarbeitung der Beiträge wäre nach fast zehn Jahren reizvoll, erscheint uns aber als recht aufwändig. Zudem hat sich die Debatte um Differenz in der Zwischenzeit weniger dynamisch entwickelt, als wir es erwartet bzw. erhofft hatten. Darum halten wir die Beiträge dieses Bandes auch in der vorliegenden Form grundsätzlich noch für aussagekräftig. Aus diesem Grund wählen wir eine „Zwischenlösung“ und machen die Texte allgemein zugänglich. Die vorliegenden Texte sind seitenidentisch mit denen der ersten Auflage.

Da diese Fassung mit der Schrift UWR-GaramondNo8, die Verlagsfassung aber mit Garamond gesetzt ist, kommt es in manchen Absätzen zu leichten Verschiebungen.

Wir danken allen Beitragenden für ihre Zustimmung zu dieser Form der Veröffentlichung.

Frankfurt am Main, Landau in der Pfalz, Januar 2010
Helma Lutz und Norbert Wenning

Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis

Rudolf Leiprecht, Susanne Lang

„Ich denke, Sie konnten etwas lernen, seit Sie hier sind. Über Diskriminierung, wie sie funktioniert und wie es ist, Diskriminierung zu erleiden. Über die Gesellschaft und ihre Gesetzmäßigkeiten. Über die Schwierigkeit, Kontrolle auszuüben, wo keine Kontrolle zugestanden wird. Und Sie konnten etwas lernen über die Macht und den Missbrauch der Macht“ (Jane Elliott).

Mit diesen Sätzen will die US-amerikanische Antirassismus-Trainerin Jane Elliott gegen Ende eines Workshops den Teilnehmerinnen und Teilnehmern verdeutlichen, was – nach ihrer Auffassung – in der Trainingssituation gelernt werden konnte. Wir fragen, ob diese Einschätzung zu teilen ist und ob die vorgeschlagenen Mittel geeignet sind, antirassistische Ziele zu erreichen. Zuvor geht es um einen wichtigen Unterschied interkultureller und antirassistischer Konzepte: Beide beanspruchen, geeignete Mittel gegen rassistische Diskriminierung bereitzustellen, allerdings haben sie einen unterschiedlichen Differenz-Begriff, was Konsequenzen für die jeweilige Praxis hat. Gleichzeitig – so wird deutlich – scheinen einige antirassistische Konzepte eine dichotome Differenzstruktur zu konstruieren, die ebenfalls problematisch ist. Zum Schluss fragen wir, wie geeignete antirassistische Konzepte im Bereich pädagogischer Arbeitsfelder aussehen könnten.

1 Kultur in interkulturellen und antirassistischen Konzepten

Konzepte interkultureller Erziehung gelten oft als „Königswege“, um Vorurteile und Stereotype abzubauen bzw. entsprechende Sensibilisierungsprozesse in Gang zu setzen und Diskriminierungen zu beseitigen. Allerdings waren und sind diese Konzepte umstritten. In den USA, Großbritannien und den Niederlanden sowie in Deutschland wurde auf grundlegende Mängel und kontraproduktive Wirkungen interkultureller Konzepte hingewiesen. In diesen Kontroversen wird *interkultureller* Erziehung häufig

antirassistische Erziehung als bessere Alternative gegenübergestellt (vgl. hierzu Auernheimer 1996, S. 195 ff.).

Nun ist es zweifellos unangemessen, all die verschiedenen interkulturellen Ansätze in den unterschiedlichsten pädagogischen Arbeitsfeldern auf einen gemeinsamen Nenner zu reduzieren und en bloc einem Konstrukt gegenüberzustellen, dass, in ähnlicher Weise zurecht geschnitten, dann als antirassistischer Ansatz bezeichnet würde. Erstens sind in der gegenwärtigen Debatte sehr verschiedene Positionen vertreten.¹ Zweitens sind die einzelnen Konzepte auch dann, wenn sie unter einem gleich lautenden Etikett daherkommen, recht unterschiedlich. Und drittens zeigt sich, dass von einer vorliegenden Konzeption aus noch nicht darauf geschlossen werden kann, wie und in welcher Weise sie in der pädagogischen Praxis umgesetzt wird (vgl. Leeman/Leiprecht 1998). Bei aller Vorsicht, die also gegenüber vereinheitlichenden Gegenüberstellungen geboten ist, macht es dennoch Sinn, wichtige Linien nachzuzeichnen, die mit bestimmten Konzepten und Praxisformen verbunden sind.

Viele interkulturelle Konzepte sind im Kern eine Pädagogik der *kulturellen Differenz*. Gruppenunterschiede werden hier als *verschiedene kulturelle Eigenschaften* vorgestellt; der Umgang mit dem „Anderssein“ gilt als zentrales Problem interkulturellen Lernens. Eine Chance wird darin gesehen, „die Begegnung mit der Andersartigkeit einer fremden Kultur als existentielle Bereicherung“ zu erleben, damit sich „ein neuer Blick auf den anderen und sich selbst“ eröffnet (Nicklas in: Colin/Müller u. a. 1998, S. 41).²

In der Praxis reduzieren sich solche Ansprüche auf Wechselseitigkeit oft in *einseitiger* Konzentration auf Begegnungen mit und Informationen über die andere Kultur. Diese Stilisierung kultureller Differenzen unterstützt, dass diejenigen, die einer anderen Kultur zugeordnet werden, nur noch als Vertreterinnen oder Vertreter einer kulturellen *Gruppe* wahrge-

¹ Beispielsweise wird immer wieder versucht, Elemente verschiedener Konzepte miteinander zu kombinieren (vgl. etwa Lange/Weber-Becker 1997). Weiterführend erscheint uns der Vorschlag von Iman Attia, den „Kultur“- und „Macht“-Aspekt“ in einer bestimmten Weise zu verbinden (Attia 1997, S. 283): Sie plädiert dafür, in antirassistischer Bildung Kultur als „Kultur der Diskriminierung“ (Nestvogel 1991) einzuführen. In ähnlicher Weise könnte, denken wir, Kultur auch als „Kultur der Dominanz“ (Rommelspacher 1995) thematisiert werden.

² Allerdings gibt es auch interkulturelle Konzepte, die ein besonderes Gewicht auf strukturell-politische oder sozialstrukturelle Benachteiligungen von Eingewanderten legen. In der Fachliteratur wird deshalb die Unterscheidung zwischen einem begegnungsorientierten Ansatz (mit Schwerpunkt auf dem Verstehen- und Kennenlernen anderer Kulturen) und einem konfliktorientierten Ansatz (mit Schwerpunkt auf der politischen Bildung und dem Abbau sozialer Marginalisierung und institutioneller Diskriminierung) vorgeschlagen (vgl. Luchtenberg/Nieke 1994). Nach unserer Einschätzung ist diese Unterscheidung missverständlich. Da es im ersten Ansatz um die *Begegnung* von Kulturen geht, hat man den Eindruck, als stünde im zweiten Ansatz der *Konflikt* zwischen Kulturen im Zentrum. Genau dies meinen viele Vertreterinnen und Vertreter von Konzepten, die zum zweiten Ansatz gerechnet werden, jedoch *nicht*.

nommen werden. Sie erstarren in der Vorstellung zu „kulturabhängigen Gruppenprototypen“ (Krewer 1994). Zudem werden häufig vereinfachende „Sie/Wir“-Dichotomien reproduziert und kulturalisierende Denkmuster benutzt: Kulturen werden dann als feste und einheitliche Größen begriffen und oft auf Nationalkulturen reduziert. Die einzelnen Menschen erscheinen als am Draht ihrer Kultur hängende Marionetten ohne persönliche Geschichte und Haltung (Leiprecht 1996, S. 248).

Interkulturell arbeitende Pädagoginnen und Pädagogen orientieren sich an Vorgaben theoriebezogener Konzepte. Dabei kann es zu „fehlerhaften Übersetzungen“ kommen. Daneben sind viele Probleme bereits in den Konzepten selbst angelegt. Das von Alexander Thomas entwickelte Konzept der *Kulturstandards*, das in pädagogische Praxisbausteine zur interkulturellen Sensibilisierung Eingang findet,³ schließt z. B. fast nahtlos an einem problematischen Alltagsverständnis von Kultur an: Verbindungen und Verknüpfungen von Kulturen werden genauso vernachlässigt wie Widersprüche und Gruppenkulturen innerhalb einer Gesellschaft. Auch wird ein möglicher flexibler Umgang mit kulturellen Vorgaben kaum thematisiert. Informationen über Kulturstandards in der anderen Kultur erscheinen dann als das Mittel, Missverständnisse zu vermeiden und Vorurteile abzubauen (vgl. Thomas 1988, 1995). Hier besteht die Gefahr, dass aus zu erlernenden Kulturstandards nationale oder kulturelle Stereotypen werden und damit das Problem verstärkt wird, anstatt zu seiner Lösung beizutragen.

In solchen Konzepten und Praxisformen interkulturellen Lernens und interkultureller Erziehung gilt der Differenz *zwischen* Kulturen besondere Aufmerksamkeit. Antirassistische Konzepte konzentrieren sich dagegen eher auf ein Machtungleichgewicht zwischen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und Angehörigen eingewanderter Minderheiten (vgl. Lange/Weber-Becker 1997, S. 169, ähnlich Attia 1997, S. 271). Hier ist nicht die Kulturdifferenz zentral, sondern die Differenz der unterschiedlichen Möglichkeit, herrschenden Rassismen ausgesetzt zu sein (Kalpaka 1992a, S. 134). Diese Betonung hat Auswirkungen auf die Ansatzpunkte antirassistischer Konzepte: Während Angehörige der Mehrheitsgesellschaft⁴ dafür sensibilisiert werden sollen, gängige Rassismen, eigene Verstrickungen und Privilegien zu erkennen, sollen die ausgegrenzten und benachteiligten Minderheiten auf ihrem Weg in eine „Position der Stärke“ unterstützt werden (Kongidou/Tsiakalos 1992, S. 72). Viele antirassistische Konzepte betonen zudem die Notwendigkeit von Handlungsansätzen auf mehreren Ebenen.

³ So etwa in den Bausteinen zur „Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern für eine interkulturelle Arbeit“, die von den Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen vorgelegt wurden (als beispielhafter Ansatz aufgenommen in: Johann/Michely/Springer 1998, S. 219 ff.).

⁴ In Deutschland wurde hierfür zunächst der Begriff „Arbeit mit Deutschen“ geprägt (Antirassismusbüro Hamburg 1991, S. 4, Kalpaka 1992b, S. 100).

Nicht nur interaktive und kommunikative Prozesse sind in den Blick zu nehmen, sondern auch strukturelle und institutionalisierte Ausgrenzungs- und Benachteiligungsformen (Leiprecht 1991, S. 51, 1997, S. 24).

2 *Antirassistisches Training: das Konzept „Braunäugig/Blauäugig“*

Ein Teilgebiet antirassistischer Konzepte sind antirassistische Trainings. Bei diesen kurzzeitigen Veranstaltungen, oft als Workshops am Wochenende, steht der Übungscharakter im Vordergrund. Antirassistische Trainings erleben in Deutschland gegenwärtig eine gewisse Blüte. Dies ist auf die Zunahme rassistischer Gewalt und die zunehmend propagierte „interkulturelle Öffnung sozialer Dienste“ zurück zu führen (Lange/Weber-Becker 1997, S. 173).

Relativ neu ist in Deutschland das Konzept „Braunäugig/Blauäugig“, das die US-Amerikanerin Jane Elliott Ende der 1960er Jahre entwickelte. In ausgereifterer Form kam es 1996 nach Europa und wird inzwischen von speziellen Trainerinnen und Trainern, die Elliott ausbildete, auch in Deutschland angeboten. Erfahrungen mit dem Konzept wurden hier in Trainings mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Wirtschaftsbetrieben und mit Schulkassen gemacht (Schlicher u. a. 1998). Dieses Training, das durch Auftritte Jane Elliotts in US-Fernsehshows und in Deutschland vor allem durch den Film *BLUE EYED* einem breiteren Publikum bekannt wurde, wird im Folgenden genauer analysiert.⁵

Die Ermordung Martin Luther Kings war für Jane Elliott Anlass, ein antirassistisches Verhaltenstraining zu entwickeln. Als Lehrerin einer Schule in Riceville (Iowa) versuchte sie, ihren weißen Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Kings Tod zu erklären. Elliott entwarf ein Trainingsprogramm, bei dem sie die Schülerinnen und Schüler in „Blauäugige“ und „Braunäugige“ unterteilte. An einem Tag hatten erstere die Macht in der Klasse und wurden bevorzugt behandelt, am anderen Tag letztere. Eine Halskrause kennzeichnete die jeweils untergeordnete Gruppe. Elliott:

„Ich wählte ein physisches Merkmal, woran sie nichts verändern konnten und dichtete diesem Merkmal allerlei negative Elemente zu“ (Coronel 1996, S. 8).⁶

⁵ Kritische Ausführungen zu anderen antirassistischen Trainings finden sich beispielsweise bei Kongidou/Tsiakalos 1992, S. 66 ff. und Attia 1997, S. 272 ff. Elliotts Konzept wurde u. a. in Hochschulseminaren in Tübingen, Kassel und Köln thematisiert. Ein Dank gilt besonders Sarina Ahmed, Veronika Wörle, Ulrike Caumanns und Luise Heeren, deren Referate wichtige Diskussionen auslösten und uns unverzichtbare Anregungen gaben.

⁶ Jane Elliott wählte u. a. die Augenfarbe, weil diese in der rassistischen Ideologie des deutschen Nationalsozialismus eine Rolle spielte. So stilisierte der berühmte Nazi-Arzt Mengele blaue Augen zu einem Erkennungsmerkmal der behaupteten Überlegenheit der „arischen Herrenrasse“. Er nahm Operationen an Juden, Sinti, Roma und Behinderten vor, um u. a. aus braunen Augen blaue zu gewinnen. Mit Verweis auf diese historische

Die Schülerinnen und Schüler sollten so erleben, was es bedeutet, anhand eines beliebigen Merkmals eingeteilt und benachteiligt zu werden.

Die weitgehend weiße Bewohnerschaft Richevilles reagierte empört. Jane Elliotts eigene Kinder wurden als *nigger-lover-kids* beschimpft und sahen sich Repressalien durch LehrerInnen, Eltern und MitschülerInnen ausgesetzt. Nach einem Auftritt Elliotts in der damals populären Fernsehshow von Johnny Carson verbreitete sich die Befürchtung, Schwarze könnten glauben, alle Bewohnerinnen und Bewohner Richevilles dächten wie Jane Elliott. Man vermutete als Folge einen starken Zuzug von Schwarzen mit nachteiligen Auswirkungen auf das kleine Städtchen. Das Geschäft von Elliotts Vater wurde daraufhin gemieden und musste nach einiger Zeit geschlossen werden.

Sie gab nicht auf: Von 1968 bis 1984 führte sie als Lehrerin ihr Verhaltenstraining immer wieder mit Schülerinnen und Schülern in den Altersgruppen von 12 bis 16 Jahren durch. Seither bietet sie es als Freiberufliche auch für Erwachsene an.⁷

Elliott entwickelte das ursprüngliche Trainingsprogramm im Laufe der Zeit weiter. Ausgangspunkt ist nach wie vor, dass Angehörige der Mehrheitsgesellschaft für kurze Zeit „am eigenen Leib“ erleben sollen, was es heißt, in einer unterlegenen, machtlosen Position zu sein und gedemütigt zu werden. Im Mittelpunkt stehen also Auswirkungen rassistischen Diskriminierungshandelns. Die Selbsterfahrung soll die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung gegenüber rassistischer Diskriminierung erhöhen und die Bereitschaft steigern, etwas dagegen zu tun. Auch soll erkannt werden, welche Folgen langjährige Diskriminierungen, Benachteiligungen und Demütigungen für die so Behandelten haben können.

Der Film *BLUE EYED*, der u. a. verschiedene Phasen antirassistischer Trainings mit Erwachsenen in den USA dokumentiert, zeigt anschaulich, wie Jane Elliott heute verfährt. Die folgende Darstellung zentraler Momente des Trainingsprogramms verwendet einige Szenen dieses Films.⁸

Um psychologische Wirkungen von Diskriminierungen erfahrbar zu machen, sortiert Elliott die Gruppe in „Blauäugige“ und „Braunäugige“. Personen mit schwarzer Hautfarbe werden grundsätzlich den „Braunäugigen“ zugeordnet, solche mit weißer Hautfarbe meist den „Blauäugigen“.⁹

Wirklichkeit kann Jane Elliott die gefährlichen Konsequenzen von Gruppeneinteilungen entlang solcher und ähnlicher Körpermerkmale unterstreichen.

⁷ Staatliche Einrichtungen und Wirtschaftsbetriebe bezahlen für ein solches Training für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter etwa 6.000 US-Dollar pro Tag.

⁸ Aus *BLUE EYED* stammen auch die wörtlichen Zitate. Der Film (Verhaag, Bertram u. a. 1996) kann als Video (VHS-Format) bestellt werden bei: Denkmal-Film, Schwindstr. 2, D-80798 München.

⁹ Die Einteilung Angehöriger anderer Minderheiten bleibt unklar. Auch ist undeutlich, nach welchen Kriterien einige weiße Teilnehmerinnen und Teilnehmer den „Braunäugigen“ zugeordnet werden. Möglicherweise spielt die Größe der „Blauäugigen“-Gruppe ei-

Die „Blauäugigen“ erhalten zudem eine Halskrause. Elliott isoliert beide Gruppen voneinander. Die „Blauäugigen“ lässt sie ohne Aufklärung in einem engen, stickigen Raum schwitzen; Fragen sind nicht erlaubt, Erklärungen zum weiteren Verlauf werden nicht gegeben und Unmutsäußerungen sanktioniert; Einwände gegen und Wünsche zum Verfahren werden zurückgewiesen. Elliott verlangt absoluten Gehorsam. Wer sich ihr und dem Verfahren widersetzt, muss den Workshop verlassen.

Während die „Blauäugigen“ warten, werden die „Braunäugigen“ im Seminarraum von Elliott über das Vorgehen aufgeklärt:

„Der Zweck dieser Übung ist, den weißen ‚Blauäugigen‘ die Gelegenheit zu geben, herauszufinden, wie es ist, wenn man in den USA *nicht* weiß ist. Diese Leute sollen gezwungen werden, einen Tag lang in den Schuhen eines Farbigen zu gehen. Ich werde diesen Leuten aufgrund ihrer Augenfarbe alle negativen Eigenschaften anhängen, die man Farbigen, Frauen, Schwulen, Lesben und Behinderten anhängt. ... Wir werden unsere Erwartungen an diese Leute herunterschrauben und sie zwingen, sich gemäß unserer niedrigen Erwartungen zu verhalten.“

Dann begründet Elliott die „natürliche“ Verbindung von „Blauäugigkeit“ und Minderwertigkeit.¹⁰ Die bewusst abstruse Theorie, die vorgibt, auf die Entwicklungsgeschichte der Menschheit zurückzugreifen, verdeutlicht die Widersinnigkeit rassistischer Erklärungen im wissenschaftlichen Gewand. Eine Theorie über den Zusammenhang von Augenfarbe und Minderwertigkeit sei schließlich, so Elliott, genauso absurd wie solche über Hautfarbe und Minderwertigkeit. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer reagieren auf die ernsthaft vorgetragene Erklärung mit Lachen oder Schmunzeln.

Elliott verdeutlicht den Einfluss dieser Theorie auf die Position der „Blauäugigen“: Sie werden im Training als minderwertig, schlecht, dumm, faul usw. abqualifiziert. Offenbar befinden sie sich, so wird ihnen vermittelt, nicht in einem erwachsenen, sondern in einem kindlichen Zustand und verdienen eine entsprechende Behandlung.¹¹

ne Rolle. Offenbar soll sie nicht größer sein als die der „Braunäugigen“.

¹⁰ Die „Begründung“ lautet: In der Menschheitsgeschichte seien die Menschen von sonnigen Gebieten auch in weniger sonnige Gebiete vorgedrungen. Das körpereigene Melanin, das für die dunklere Ausprägung der Hautfarbe verantwortlich sei und vor negativen Auswirkungen der Sonneneinstrahlung geschützt habe, sei in weniger sonnigen Gebieten entbehrlich, und die Melaninproduktion habe sich im Anpassungsprozess des Menschen an seine Umgebung verringert. Da Melanin bei der Färbung der Augen eine Rolle spiele, veränderte sich auch die Augenfarbe. Der Nachteil: Blaue Augen würden mehr Lichteinfall zulassen. Das Licht könne leichter ins Gehirn eindringen, und dort habe es im Laufe der Zeit schwerwiegende Folgen für die Entwicklung des Gehirns gehabt. Die kognitiven Fähigkeiten „Blauäugiger“ seien deshalb erheblich weniger entwickelt, „Blauäugige“ seien insgesamt als weniger intelligent und als den „Braunäugigen“ unterlegen zu betrachten.

¹¹ Ersterer wird im Training als „Erwachsenen-Ego“ umschrieben, letzterer als „Kind-Ego“. Entsprechend werden männliche „Blauäugige“ mit „Boy“ und weibliche mit verniedlichenden Bezeichnungen wie „Kleine“, „Süße“, „Püppchen“, „Honey“ usw. benannt.

Danach werden die „Braunäugigen“ mit einem schriftlichen Intelligenztest, den ein Schwarzer über schwarze Kultur entwickelte, vertraut gemacht. Später absolvieren „Braunäugige“ und „Blauäugige“ diesen Test gemeinsam. Elliott kündigt an:

„Die ‚Blauäugigen‘ werden nur wenige Fragen beantworten können, weil sie nicht klug genug sind, weil sie uninteressiert sind, weil sie meinen, nichts über Andere lernen zu müssen. So sind sie eben.“

Um sicher zu gehen, erhalten die „Braunäugigen“ die Lösungen. Dies sei kein Betrug, sondern eine Stärkung der eigenen Position. Außerdem gehe es in der realen Gesellschaft doch auch so zu: Stets würden kulturell einseitige Tests durchgeführt, Lehrbücher, Unterricht, Geschichtsschreibung, alles verlaufe nach dem Muster kultureller Einseitigkeit, und zwar so, dass das Ergebnis stets günstig für die weiße Mehrheit ausfalle.

Weiterhin bittet Elliott die „Braunäugigen“ um bestimmte Verhaltensregeln: Sie sollen die „Blauäugigen“ nicht anschauen, und wenn, dann nur in stirnrunzelnder und höhnischer Weise. Sie sollen nicht *mit* den „Blauäugigen“ lachen, sondern höchstens *über* sie.

Die „Braunäugigen“ werden darauf hingewiesen, dass einige „Blauäugige“ nach dem Training wütend sein könnten. Als ein Argument wird vorgeschlagen, die „Blauäugigen“ zu erinnern, dass sie diese Behandlung nur wenige Stunden erdulden müssten, während die schwarze Minderheit ein Leben lang solchen Benachteiligungen und Demütigungen ausgesetzt ist.

Schließlich erkundet Elliott die Kooperationsbereitschaft der „Braunäugigen“. Das Training könne nur gelingen, wenn sie mitmachten, sich an die Verhaltensregeln hielten und die „Blauäugigen“ nicht unterstützten:

„Lass’ dich bloß nicht erwischen, dass du deinen großen weißen Freund anschaust. Oder willst du etwa auch bei denen sein? (Lachen) Gut, ‚Braunauge‘, sonst mache ich dich zum ‚Blauauge‘, und das wird nicht besonders gemütlich.“

Nach geraumer Zeit kommen die „Blauäugigen“ in den Seminarraum. Die „Braunäugigen“ sitzen bereits links und rechts des Raumes auf Stühlen. Die „Blauäugigen“ sollen in der Mitte Platz nehmen; da nicht für alle „Blauäugigen“ Stühle bereit stehen, muss sich ein Teil auf den Boden setzen.

Elliott, die sich von Anbeginn an den „Blauäugigen“ gegenüber autoritär und bestimmend verhielt, schlüpft nun in die Rolle der Peinigerin. Sie spricht sie von oben herab, aus stehender Position heraus, an. Ihr Verhalten ihnen gegenüber zielt auf Beherrschung, Verunsicherung und Demütigung. Diese Strategie kann als *Oberhand-Technik* bezeichnet werden.¹²

Die „Blauäugigen“ sollen Sätze mit Verhaltensregeln, die Jane Elliott

Effekte dieser Bezeichnungen (Erniedrigung, Klein-Halten ...) und reale Parallelen in der Gesellschaft werden den „Braunäugigen“ erläutert.

¹² Die Oberhand-Technik ist ein wesentliches Merkmal aggressiv-entwertender Kommunikationsstile (Schulz von Thun 1989/1993^{II}, S. 123 ff.).

diktiert, aufzuschreiben. Wegen des raschen Tempos können viele die Sätze nicht fehlerfrei reproduzieren. Für diese Fehler werden sie bei der anschließenden Kontrolle vor der gesamten Gruppe zur Rede gestellt. Dabei werden die gemachten Fehler auf die „Blauäugigkeit“ zurückgeführt und die offenkundige Unfähigkeit als Beweis für Minderwertigkeit interpretiert. Die diktierten Regelsätze widersprechen sich teilweise. Elliott: „Gute Zuhörer richten ihre Augen auf die Person, die spricht.’ Schreiben Sie das schnell auf!“ Eine „Blauäugige“, die sich an diese Regel hält, nicht mitschreibt und ihre Augen auf Elliott richtet, wird scharf zurechtgewiesen. Sie solle sich gefälligst an die Anweisungen halten. Elliott:

„Ich muss Sie warnen. Falls Sie es noch nicht gemerkt haben. Ich bringe ihr Denken durcheinander. ... In dem Moment, in dem Sie glauben, die Regeln erkannt zu haben: Was mache ich da?“ Antwort: „Sie ändern die Regeln.“ Elliott: „Ich ändere die Regeln! Und mache ich das nicht gut? Ich habe das auf Mutters Schoß gelernt. Ich bin eine weiße Frau. Ich weiß genau, wie man das macht. Ich kann Sie herumdrehen wie ich will. Und es gibt für Sie keinen Weg, um zu gewinnen.“

Um die Wirkung der *Oberhand-Technik* zu verstärken, greift Elliott Personen heraus, die unter der Schikane kapitulieren und Schwächen zeigen. Diese werden vor der Gruppe kommentiert und die entsprechende Person bloßgestellt. Immer wieder fangen Gedeimigten an zu weinen.

Im Training verdeutlicht Elliott ihr Verfahren den „Blauäugigen“ mit drastischen Worten. Zusammengefasst etwa so: Du kannst hier nicht gewinnen. So sehr du dich anstrengst, du wirst es nicht schaffen, weil ich verhindern werde, dass du es schaffst. Ich bestimme die Regeln. Auch wenn du weißt, dass ich unrecht habe: Es nützt dir nichts, denn du kannst dich meinem Verhalten und meinen Regeln nicht entziehen. Solange du hier bist, kannst du nichts weiter tun, als das Ganze über dich ergehen zu lassen.

Widerspruch oder Widerstand wird nicht geduldet. Als Warnung schildert Elliott, wie eine als Weiße den „Blauäugigen“ zugeteilte Frau aufbegehrte: Sie sei aufgestanden und hätte die „Blauäugigen“ angestachelt, sich nicht unterdrücken zu lassen, sondern sich zu wehren. Sie sei durch die Reihen gegangen und hätte entsprechende Parolen skandiert: „Wehrt euch, erhebt euch, Brüder und Schwestern!“ Elliott:

„Die anderen ‚Blauäugigen‘ spürten, dass sie an dem Tag die Gelegenheit hatten etwas zu lernen. Sie wollte das nicht lernen. Sie wollte eigentlich den Farbigen vermitteln: ‚Wenn Ihr protestieren würdet, könnten diese Dinge nicht geschehen.‘“

Die weiße Frau, die nichts riskierte und weder mit Wasserwerfern noch mit Schlagstöcken, Gewehren oder Haft bedroht gewesen sei, habe im Grunde so getan, als hätten sich die Unterdrückten im Laufe der Geschichte nur wehren müssen, um in eine bessere Position zu kommen.

Elliott beschreibt, dass sie damals die Gruppe vor die Alternative stellte, entweder diese Frau oder sie selbst fortzuschicken. Elliott habe den

Raum verlassen und vor der Tür auf das Abstimmungsergebnis gewartet. Nach kurzer Zeit sei ein „Braunäugiger“ und ein „Blauäugiger“ herausgekommen und hätten die Frau hinausgeführt.

Die weiße Frau habe versucht, die Macht im Workshop zu übernehmen. Sie, Elliott, hätte dies nicht zulassen können, denn das wäre für die Farbigen, Schwulen, Lesben und Behinderten im Raum eine schlechte Botschaft gewesen: Eine weiße Frau, die sich über die anderen stelle. Außerdem habe sie das „Seht-her-Spiel“ betrieben, wie es Drittklässler machten. Es sei ihr darum gegangen, Aufmerksamkeit zu bekommen und sich in den Mittelpunkt zu stellen. Damit habe sie sich lächerlich gemacht und die gesamte Gruppe behindert, im Training etwas zu lernen.

Mit dieser Warnung schließt sich die psychologische *Falle* des Settings. Selbst Impulse der „Blauäugigen“, sich nicht so demütigend behandeln zu lassen und aufzubegehren, geraten in den Verdacht, durch kindische und selbstsüchtige Motive, ja durch Motive, die mit Überlegenheitsgefühlen Weißer zusammenhängen, begründet zu sein.

Elliotts Wechsel zwischen erklärender Meta-Ebene und künstlicher Trainingssituation erhöhen die demütigende Wirkung der Oberhand-Technik. Zeitweilig glauben „Blauäugige“, von Elliott auf der Meta-Ebene in Bezug auf ihre Gefühle als Trainingsteilnehmer/in befragt zu werden. Ein gefährliches Terrain, denn eine „falsche“ oder „zögerliche“ Antwort kann als Unfähigkeit oder Gedächtnisschwäche ausgelegt werden. Die „Blauäugigen“ können nie sicher sein, auf welcher Ebene sie angesprochen werden und wie auf ihre Antworten reagiert wird. In einer Szene drangsaliert Elliott einen „Blauäugigen“ und zwingt ihn, sich ihren Regeln zu fügen:

„Wenn Sie an diesem Workshop teilnehmen, dann haben Sie meine Erwartungen zu erfüllen. Und wenn Sie meine Erwartungen nicht erfüllen, dann werden wir Sie als das allerletzte ‚Blauauge‘ beschimpfen und so lange dressieren, bis Sie meine Erwartungen erfüllen.“

Elliott wechselt in die Meta-Ebene und erklärt, Weiße wüssten genau, wie sie andere in Schach halten könnten: „Wir wissen genau, wie man Menschen dazu bringt, eigene Erwartungen zurückzuschrauben und sich gegebenen Erwartungen zu fügen.“ Ein Beispiel aus der Politik verdeutlicht, wie Schwarze mit einem scheinbaren Entgegenkommen „von oben“ abgespeist werden. Anschließend wendet sie sich wieder an den Teilnehmer. Er verdeutlicht, dass er sich unterwirft. Danach fragt Elliott die Gruppe, wieder die Gesprächsebene wechselnd, ob der Teilnehmer soeben etwas gelernt habe? Der Betroffene und einige andere „Blauäugige“ äußern Zustimmung. Es folgt die Frage, ob dies eine wertvolle Lektion gewesen sei? Wieder zeigt sich Zustimmung. Jane Elliott, erst mit ruhiger Stimme:

„Nein, es ist keine wertvolle Lektion, sich der Tyrannei zu beugen.“ Dann, lauter: „Wirklich, das ist gewiss keine wertvolle Lektion, das ist eine gemeine Lektion! Und das sollten Sie erkennen! Das, was ich heute mit ihm gemacht habe, wird mit ihnen (sie

weist auf die ‚Braunäugigen‘) die ganze Zeit gemacht. ... Ich habe ihm das beigebracht, was wir Frauen, Farbigen, und all denen beibringen, die keine Christen sind oder Schwule oder Lesben, was wir all diesen Leuten beibringen, jeden Tag, bei jeder Gelegenheit.“

Die „Braunäugigen“ haben zumeist die Rolle, als ZuschauerInnen zu verfolgen, wie Jane Elliott mit den „Blauäugigen“ verfährt. Dabei formuliert sie immer wieder rhetorische Fragen, auf die das Publikum im Chor mit „Ja“, „Nein“ oder einem passenden Stichwort antwortet.

An manchen Stellen bezieht sie die „Braunäugigen“ direkter in das Geschehen ein: „Was ich ihnen antue, wird ihm“, und weist auf einen schwarzen „Braunäugigen“, „und seinen Kindern die ganze Zeit angetan.“ Daraufhin darf der „Braunäugige“ schildern, wie seine Kinder in der von Weißen dominierten Schule behandelt werden.

In einer Phase werden die „Blauäugigen“ befragt, ob sie die verunsichernde und demütigende Behandlung in der Trainingssituation als Stress erlebten. Elliott fragt eine „Blauäugige“:

„Unter welchem Stress stehen Sie zur Zeit?“ Die Angesprochene: „Sie ändern die Regeln. Sie verändern ihre Stimme und reden uns unter den Tisch. Sie erwecken den Eindruck, die Leute seien dumm. Sie sind beherrschend.“ Elliott: „Das setzt Sie unter Druck?“ „Blauäugige“: „Ja, mich und die ganze Gruppe hier. Es geht alles zu schnell.“ Elliott: „Gibt es sonst noch etwas, was Sie unter Druck setzt?“ „Blauäugige“: „Das war das Schlimmste.“ Elliott: „Das war also schlimm für Sie.“

Jetzt wendet sich Elliott an die „Braunäugigen“ und bittet diese, ihren Stress als Schwarze in der Gesellschaft zu schildern und mit dem Stress der „Blauäugigen“ im Workshop zu vergleichen. Es wird von Erfahrungen mit rassistischer Abweisung bei der Wohnungssuche und dem Unverständnis weißer KollegInnen in der Schule berichtet. Ein „Braunäugiger“:

„Das was ihr hier erlebt, ist nicht schlimm.“ Ein anderer „Braunäugiger“: „Ja, die ‚Blauäugigen‘ haben hier schon Stress. Aber das ist nur ein sehr kleiner Stress, verglichen mit dem, was wir die ganze Zeit erleben müssen.“

Elliott will Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, die als potentielle rassistische Täterinnen und Täter¹³ eingeordnet werden, mit Hilfe einer künstlichen Situation in die Lage von Diskriminierten bringen. Die wirklichen Verhältnisse sollen im Training auf den Kopf gestellt werden. Diejenigen, die sich auf der Seite der Täterinnen und Täter befinden, werden im Training gedemütigt, bloßgestellt, verunsichert und kritisiert. Elliott hält diese Logik aber nicht durch: In der Auswertungsphase werden die „Blauäugigen“ gebeten, in drei Stichworten zu notieren, wie sie sich im Training fühlten. Elliott zu einer jungen weißen Frau:

¹³ Dies umfasst Positionen von aktiver Zustimmung und passivem Desinteresse angesichts der Benachteiligung Anderer bis hin zu struktureller Privilegierung.

„Sie scheinen traurig zu sein. Was macht Sie traurig?“ Antwort: „Das ich auf dem Boden sitzen musste, keine Donuts und keinen Kaffee bekam.“ Gelächter. Elliott: „Püppchen. Wow!“

Und nach einer kurzen Pause, in scharfem Tonfall:

„Ich werde Ihnen einen guten Rat geben. Lassen sie ihr Püppchen-Gehabe. Ich meine es ernst. Bis 45 sind Sie vielleicht niedlich, aber dann ist alles vorbei. Dann sind Sie eine alte Frau, und es gibt Scharen von 18- bis 40-Jährigen, die hübscher sind als Sie. Und zu dem Zeitpunkt, da Sie ihre Beförderung verlangen, wird man sagen, na ja, ich glaube nicht, dass Sie die Qualifikation dazu haben. Aber Sie sind ja ganz niedlich. Lasst das mit dem niedlich sein! Bildet Euch, werdet kompetent! Weg mit Namen wie Peggy und Maggie und Susie. Das sind Namen, um Frauen kindlich zu machen. ... Wollt Ihr ernstgenommen werden, dann lasst das.“

Die junge Frau bricht in Tränen aus.

Zunächst zeigt die Szene, dass auch die Auswertungsphase kein sicherer Raum ist, in dem sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ungeschützt über das Erlebte austauschen können. Gleichzeitig wird deutlich, dass Elliott hier die Logik ihres Settings verlässt. In Bezug auf sexistische Unterdrückung stellt sie eine Person bloß, die zu denjenigen gehört, die durch Sexismus diskriminiert, benachteiligt und angegriffen werden. Elliott kritisiert das Verhalten der Frau, weil sie offenbar glaubt, dass sich die junge Frau durch püppchenhaftes Verhalten genau in die Ecke stellt, in der sexistische Unterdrückung sie haben will. Sie kritisiert ein Sich-Einfügen in vorherrschende Verhältnisse, ein Verhalten, das auch andere Frauen im Versuch, etwas zu verändern, behindert.

3 Kritische Aspekte dieses Antirassismustrainings

Im Training wird eine klare Täter/Opfer-Dichotomie konstruiert: einerseits die „Blauäugigen“, die Unterdrückung und Benachteiligung erdulden. Angehörige der weißen Mehrheitsgesellschaft „spielen“ in einer Umkehrung gesellschaftlicher Verhältnisse „Blauäugige“. Andererseits die „Braunäugigen“, die diese Unterdrückung unterstützen sollen und überwiegend Angehörige der afroamerikanischen Minderheit sind. Diese Dichotomie ist zu simpel, um reale Unterdrückungs- und Diskriminierungsstrukturen angemessen abzubilden. So ist es kein Zufall, dass Elliott die Logik ihres Settings durchbricht. Der Angriff auf die junge Teilnehmerin und ihre Bloßstellung ist so nicht zu rechtfertigen – im Gegenteil. Allerdings zeigt sich dabei eine vom Trainingskonzept vernachlässigte Konstellation: Angehörige diskriminierter Gruppen übernehmen häufig herrschende Ideologien, Bilder und Anforderungen, die die Mehrheitsgesellschaft an sie richtet und beteiligen sich u. U. an der Unterdrückung der eigenen Gruppe.

Gerade feministische Bewegungen lösten wichtige Diskussionen zu die-

ser Frage aus (vgl. für Deutschland Haug 1980, Thürmer-Rohr 1983). Auch über die Frage zur Mittäterschaft von Frauen an Unterdrückung und Benachteiligung von Frauen hinaus liefert die feministische Debatte Anhaltspunkte. So kritisierten schwarze Frauen die Vereinnahmung, den Universalismus und die „blinden Flecken“ einer weißen Frauenbewegung und fragten, inwieweit sich Frauen an der Unterdrückung und Benachteiligung schwarzer Frauen und Männern beteiligen (Lutz 1990).¹⁴ Deshalb muss in antirassistischen Konzepten mitbedacht werden, dass diejenigen, die zum Objekt bestimmter Unterdrückungsstrukturen und Ideologien werden (etwa in Bezug auf Sexismus), sich hinsichtlich anderer Unterdrückungsstrukturen und Ideologien auf der Seite der unterdrückenden, nutznießenden oder desinteressiert hinnehmenden Gruppen befinden (etwa in Bezug auf Rassismus).

Auch außerhalb feministischer Debatten wurde angesichts herrschender Rassismen auf ähnliche Konstellationen hingewiesen (etwa Fanon 1961/1996¹¹ oder Foucault 1986, S. 44 ff.). Die Objekte des Rassismus können dem Rassismus der Unterdrückenden verhaftet bleiben, indem sie an deren „Rasse“-Diskurs anknüpfen. Bekannte Beispiele sind die Black Panther-Bewegung in den USA oder die Négritudebewegung in Afrika, die zur politischen Mobilisierung an „Rasse“ im Sinne authentischen „Schwarz-Seins“ appellierten. Inhalte und Ziele dieser Mobilisierungen sind zwar unterschiedlich, gemeinsam ist die zumindest implizite Anerkennung des euro-amerikanischen Diskurses, der sie erst als „Andere“ konstruiert. Die bloße Umdeutung der negativen Bewertung führt dazu, „den Prozeß der Bedeutungskonstitution, durch den der andere konstruiert wurde, auf einer tieferliegenden Ebene zu verstärken“ (Miles 1989, S. 355). Ein solcher Widerstand kann den „Rasse“-Diskurs noch zusätzlich legitimieren.

Die starre Täter/Opfer-Dichotomie macht sich auch auf einer anderen Ebene bemerkbar: Während Elliotts Training steht das interaktive Niveau – sie als Unterdrückerin und Mächtige, die „Blauäugigen“ als Unterdrückte und Machtlose – im Mittelpunkt. Gerade auf diesem Niveau sollten antirassistische Maßnahmen jedoch flexibel sein. Eine Untersuchung niederländischer Unterrichtseinheiten zu Diskriminierung und Rassismus ergab, dass dort diese Aspekte meist als etwas vorgestellt werden, das sich hauptsächlich im direkten Kontakt einzelner Menschen abspielt. Zudem ist das interaktive Niveau sehr schematisch konzipiert: Autochthone Jugendliche treten regelmäßig als TäterInnen, ZuschauerInnen und MitläuferInnen auf; Jugendliche, deren Eltern und/oder Großeltern aus der Türkei, Marokko, Surinam oder den Antillen einwanderten, werden ausschließlich als Opfer dargestellt (Leeman 1993, S. 74). Dieses Konzept widerspricht realen inter-

¹⁴ Unterstützt wurde diese Thematisierung durch historische Untersuchungen zu „Frauen und Faschismus/Antisemitismus“ (Ebbinghaus 1987) und „Frauen und Kolonialismus“ (Mamoza 1989).

aktiven Erfahrungen vieler Jugendlicher, denn lokale Machtverhältnisse entsprechen *nicht* stets gesamtgesellschaftlichen. So kann die interaktiv-dominierende Gruppe in einer Schulklasse auch aus Söhnen und Töchtern Eingewanderter bestehen. Da entsprechende Unterrichtseinheiten gerade diese interaktive Ebene ansprechen wollen, hierbei jedoch nur autochthone Jugendliche als potentielle oder tatsächliche rassistische Täterinnen und Täter vorkommen, fühlen sich in solchen Schulklassen viele autochthone Jugendliche nicht ernst genommen. Da zudem das gesamtgesellschaftliche und strukturelle Niveau kaum angesprochen wird, vermittelt das augenscheinlich unzutreffende Denkangebot, dass es mit dem Rassismus „draußen in der Gesellschaft“ wohl „nicht so schlimm“ sein kann und die allochthonen Jugendlichen vermutlich „völlig unbegründet“ und „zu unrecht jammern“, haben sie doch „vor Ort“ ganz offensichtlich „das Sagen“.

Ein weiterer Kritikpunkt an Elliotts Antirassismuskonzept ist ihr Umgang mit Macht. Sie will den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vermitteln, wie Macht missbraucht werden kann. Mittels der *Oberhand-Technik*, die sie in direkter Konfrontation mit den Teilnehmenden anwendet, sollen diese psychologische Wirkungen diskriminierender Behandlungsweisen und damit verbundener Demütigungen erfahren.¹⁵ Um den Zusammenhang zwischen der erlebten Herabwürdigung im Training und der rassistischen Diskriminierung in der Gesellschaft zu verdeutlichen, fügt Elliott immer wieder Erklärungen auf der Meta-Ebene ein. Sie sieht es als einen Vorteil, damit auch die emotionale Erfahrungsebene stark anzusprechen und nicht nur, wie viele andere antirassistische Konzepte, eine rein kognitiv ausgerichtete Aufklärungsarbeit zu betreiben.

Problematisch ist, dass die Ebenen „Erfahrung“ und „Aufklärung“ aus der Perspektive der als „Blauäugige“ am Training Teilnehmenden getrennt wahrgenommen und wahrscheinlich auch getrennt verarbeitet werden. Der Film zeigt: Die „Blauäugigen“ fühlen die Unterdrückung nicht nur nach, sie werden als Personen ungeschützt angegriffen und *real* unterdrückt. Negative persönliche Befindlichkeiten werden bewusst übergangen; Elliott nutzt diese vielmehr, indem sie an den betroffenen Personen Exempel statuiert. Die Gedeemütigten erfahren unmittelbar, dass sie im Antirassismus-Training zum Objekt herabwürdigender Strategien werden. Die Verarbeitung dieser Erfahrungen und der Aggressionen gegen die Trainerin bleibt den Einzelnen überlassen. Da es in der Auswertung nicht um das *persönliche* Erleben des Trainings geht, sondern, wie es einem als „Blauäugigem“ oder „Braunäugigem“ erging, müssen persönliche Gefühlsregungen zurückgestellt werden. Das aggressive Verhalten Elliotts produziert eine unterdrückende Machtsituation, die selbst „Opfer“ hervorbringt. Elliotts Agieren

¹⁵ Elliotts Methoden könnten geradezu aus dem Lehrbuch der „Schwarzen Pädagogik“ (Rutschky 1977) stammen. Dort finden sich unzählige Beispiele solcher Verfahrensweisen, deren Wirkungen und Ziele.

lässt den Teilnehmenden keine Möglichkeit, die Kommunikationssituation mitzubestimmen. Die persönliche Integrität gerät so in Gefahr.

Am Ende der Trainings beteuern die Teilnehmenden, dass die ganze Prozedur schrecklich war und dass sie sehen, welche schlimmen Konsequenzen Demütigungen für Einzelne haben können. Gefühle der Beschämung und Schuld bleiben zurück. Diese Erfahrungen sind sicher ein intensives Erlebnis. Vermutlich bleibt häufig vor allem ein Betroffenheitsgestus übrig: Die persönliche Demütigung ist als Opfer für den Antirassismus zu erbringen. Hier offenbart sich ein abendländisch christlicher Umgang mit der Frage von Schuld. Die „Blauäugigen“ müssen leiden und ihre Schuld büßen. Sie sollen zumindest für einen Tag die Leiden der Afroamerikaner nachempfinden. Dahinter steht die – möglicherweise unbewusste – Annahme, durch diese Buße einen Teil der Schuld abzutragen.

Das Training lässt viele Weiße vermutlich mit einem Gefühl der Hilf- und Hoffnungslosigkeit angesichts ihrer kollektiven geschichtlichen Verantwortung für die Unterdrückung der Afroamerikaner zurück. Eine Reaktion auf dieses Gefühl unabweislicher Schuld könnte darin bestehen, sein individuelles Heil in der Erlösung der Welt zu suchen. Das Resultat einer solchen Suche

„ist nicht selten ein politischer Messianismus, der in all seinen charakteristischen Vorgehensweisen genau jene Vorurteilsformen spiegelverkehrt reproduziert, die er vermeintlich angreift [...]“ (Cohen 1990, S. 129 ff.).

Psychologisch sind Schuldgefühle Abwehrmechanismen, die in Konfliktsituationen mobilisiert werden können. Sie führen aber *nicht* zur Lösung der Konflikte, sondern belassen alles beim Alten. Für Thürmer-Rohr funktionieren Schuldgefühle dabei wie Schutzschilde und versperren den Weg zu den Anderen. Sie sind höchstens

„ein Weg zu sich allein, eine Fallgrube, in der die Einzelnen versinken und gar nichts mehr fühlen als den eigenen niederdrückenden Zustand absoluter Ohnmacht, den Zustand der zugeschnürten Kehle, des Stupor“ (Thürmer-Rohr 1993).

Nicht nur die Kommunikation wird so gestört, die Selbstblockierung macht außerdem zielgerichtetes Handeln unmöglich.

Dieser Umgang mit Schuld zeigt sich im Training auch in der Reaktion auf Widerstand, denn das Einüben widerständigen Verhaltens ist nicht vorgesehen; mehr noch: Widerstand ist streng verboten, weil sonst die „antirassistische Absicht“ konterkariert und, so Elliott, die vom Rassismus Betroffenen beleidigt würden. Da Widerstand im Training nichts koste – man sei ja nicht existentiell bedroht –, käme es einer Anmaßung gleich, den Opfern von Rassismus vormachen zu wollen, wie man gegen die eigene Unterdrückung aufbegehrt.

Die Bestrafung widerständigen Verhaltens verbaut eine entscheidende Lernchance: wie ziviler Ungehorsam erfolgreich in Handeln gegen Rassis-

mus umzusetzen wäre. Dem Widerstand stellt Elliott das Konzept eines autoritären Humanismus gegenüber, das von den passiv oder aktiv auf der Seite der Unterdrückenden Stehenden verlangt, in der Selbstschau Rassismus zu tilgen bzw. rassistisches Verhalten zu unterlassen. Die individualpsychologische Annahme, die „Behandlung“ der Subjekte könne Herrschaftsverhältnisse angreifen, ist voluntaristisch und wird den geschichtlichen Gegebenheiten nicht gerecht.¹⁶

Angesichts des historischen Stellenwerts des Widerstands unterdrückter Gruppen ist Elliotts Botschaft da problematisch, wo die Wirkmächtigkeit von Widerstand geleugnet wird. Bleibt Widerstand als mögliche Lösung ausgeblendet, werden implizit die von Rassismus Betroffenen zu Objekten des eigenen Handelns; als Opfer sollen sie schwach bleiben. Blicke Raum für Widerstandsgedanken, würde schnell klar, dass Widerstand zur Mobilisierung von Stärken beitragen kann. Widerständiges Handeln kann in eine Opferrolle gedrängte Menschen unterstützen, sich zu Subjekten zu entwickeln, die ihre Handlungsfähigkeit erweitern.

Ähnlich problematisch ist zudem, keine Handlungsperspektiven zu entwickeln: Das Training ist kein Rollenspiel, bei dem die MitspielerInnen ihre Rollen selbst bestimmen und interpretieren sowie gemeinsam Lösungsmöglichkeiten suchen. Die Interaktion im Training ist vorgegeben und durch das Verhalten der Trainerin bestimmt. Die Wirkung rassistischer Diskriminierung u. a. auf das (Selbst-)Bewusstsein der Objekte des Rassismus soll gezeigt werden. Handlungsalternativen werden *nicht* vermittelt. Zwar wird auf abstrakter Ebene auf die Notwendigkeit kollektiven Widerstands hingewiesen, konkret aber jegliches widerständiges Verhalten untersagt. Die Frage, wie solidarisches Verhalten der Betroffenen in unterdrückerten Situationen erreicht werden kann, wird ausgeblendet.

Elliott individualisiert und psychologisiert Rassismus durch die Betonung des „Nachfühlers rassistischer Diskriminierung“ für wirkliches Verstehen. Das Nachempfinden ist individuell und bewirkt individuelle Formen von „Betroffenheit“. Zwar kann der Selbst-Erfahrung eine Einsicht in die Notwendigkeit zur Veränderung folgen. Der Betroffenheits-Standpunkt ist aber in erster Linie moralisch: „Es soll nicht (wieder) geschehen!“ *Handlungsfähigkeit* gegen Rassismus wird damit nicht erreicht.

Elliotts Ansatz erfordert psychologisch geschulte Trainerinnen und Trainer, die Anderen spezifische „Erfahrungen“ vermitteln sollen. Die

¹⁶ Allerdings kommt Jane Elliott einem Aspekt „schwarzer“ Widerstandsgeschichte sehr nahe: der Selbstüberschätzung humanistischer Aufklärer. Sie gingen davon aus, ihre Herzensgüte und ihre politische Einsicht hätten die Sklaverei beendet. Diese „Vereinbarung“ von Widerstandsgeschichte vernachlässigt, dass die allgemeine politische und rechtliche Emanzipation und Befreiung wesentlich auf das Konto der Sklavinnen und Sklaven selbst ging (vgl. M'Bokolo 1998, S. 10). Man denke nur an die vielfältigen Widerstandsformen gegen die Sklaverei in Amerika, an die Anti-Apartheid-Bewegung in Südafrika sowie an Entkolonialisierungsbewegungen.

Kompetenz wird dabei auf Seiten der Trainerinnen und Trainer verortet. Die Teilnehmenden fügen sich passiv in vorgegebene Rollen, Selbst-Denken und produktive Entwicklung werden unterbunden. Interaktionen finden im Training nur zwischen Trainerin/Trainer und einzelnen Teilnehmenden statt. Austausch unter den Teilnehmenden ist nicht vorgesehen. Auch diejenigen, die rassistische Diskriminierung erlebten, dürfen höchstens Beispiele für die Ausführungen der Trainerin/des Trainers liefern. Die Lern-Beziehung besteht aus einem übermittelnden Subjekt und erleidenden bzw. zuhörenden Objekten. Ein solcher Lernzusammenhang, mit Pädagogen und Pädagoginnen als Übermittlern und anti-dialogischer Kommunikation, ist zu kritisieren, da eigenständiges Forschen nach Strukturen der Unterdrückung nicht gefördert wird (vgl. auch Freire 1970/1987¹⁷, S. 57 ff.). Lernen wird bei Elliott als Übernahme von Kenntnissen aus zweiter Hand verstanden; Erfahrung soll nicht über selbstständige Praxis und vorbereitende Übungen zu verbesserter Praxis erhöht werden, sondern anhand der Demonstration und Erfahrung gezielter psychologischer Manipulation.

Im Training werden alltägliche Erfahrungen mit Rassismus auf Seiten der potentiell rassistisch Agierenden *nicht* thematisiert.¹⁷ Dabei haben die Teilnehmenden möglicherweise selbst in konkreten Situationen rassistische Ausgrenzung erlebt oder mitgetragen. Vielleicht stecken sie gerade mitten in einem Konflikt, der schon einige Zeit währt, jedoch von den Beteiligten tabuisiert wird. In der Aufarbeitung solcher Konflikte läge eine Chance, um Anknüpfungspunkte für ein Handeln gegen Rassismus zu finden.

Diesen Kritikpunkten könnte entgegengehalten werden, dass in Europa veränderte Formen von Elliotts Training zum Einsatz kommen. In Deutschland findet die Koordination der Trainings durch den Verein *Eyetoeye (i2i)* statt. Abweichend vom Film *BLUE EYED* führen die Trainerinnen und Trainer von *Eyetoeye* das Konzept in modifizierter Form durch:

Vor dem Hintergrund unserer Ausführungen zu sich überlagernden, überschneidenden und auf interaktivem Niveau möglicherweise „umgekehrten“ Macht- und Unterdrückungsverhältnissen erscheint die Veränderung von Einteilungskriterien als eine gewisse Verbesserung: Die Sortierung in „Braunäugige“ und „Blauäugige“ versucht nicht mehr vorrangig, eine Umkehrung vorherrschender Macht- und Unterdrückungsverhältnisse zwischen Mehrheitsgesellschaft und Minderheitengruppen zu erreichen. Auch Eingewanderte und deren Söhne und Töchter oder Minderheiten können sich als „Blauäugige“ wiederfinden.¹⁸ Die dichotomische Anord-

¹⁷ Von den potentiell von Rassismus Betroffenen werden sie kaum abgefragt. Erfahrungsberichte dienen nur als Beispiele, die Elliott an passender Stelle abrufen, um den „Blauäugigen“ zu vermitteln, dass das, was mit ihnen für kurze Zeit im Training gemacht wird, rassistisch diskriminierte Gruppen in der Gesellschaft ein ganzes Leben lang erfahren.

¹⁸ Offenbar bildet jetzt der erste Eindruck von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Kriterium: Erscheint jemand als dominierend, großspurig, überheblich usw., landet er oder sie wahrscheinlich bei den „Blauäugigen“.

nung „blauäugig“ versus „braunäugig“ in der Trainingssituation wird aber nicht aufgehoben. Immer noch scheint es nur *zwei* konträre Positionen zu geben: Entweder man gehört zur benachteiligten Gruppe oder zur privilegierten. Zudem kann es passieren, dass Menschen gedemütigt und unterdrückt werden, die bereits Objekt struktureller und institutionalisierter Rassismen sind. Die Gefahr besteht, dass ihre Erfahrungen im Training für das beanspruchte Lernfeld Rassismus mit den Erfahrungen anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer gleichgesetzt und umstandslos auf die gesellschaftliche Wirklichkeit hochgerechnet werden. Ihre besondere gesellschaftliche Situation, die Differenz der Möglichkeit, vorherrschenden Rassismen ausgesetzt zu sein, droht vernachlässigt zu werden.

Eine weitere Modifikation des Konzepts thematisiert in der Nachbesprechung das Zulassen der Unterdrückung und Demütigung durch die „Braunäugigen“. Ein wichtiges Thema: Nicht-Eingreifen und Wegschauen von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, wegen Desinteresse oder aufgrund der Befürchtung, selbst Schaden zu leiden, erleichtert rassistische Diskriminierung. Die Reflexion des Trainings ergibt für die Teilnehmenden jedoch eine *Paradoxie*: Die Trainerinnen und Trainer betonen am Ende des Trainings, kollektiver Widerstand, und zwar auf Seiten der „Braunäugigen“ wie auf der der „Blauäugigen“, wäre der Idealfall. Dies würde zeigen, dass die Teilnehmenden Unterdrückung nicht dulden und sich ein Training erübrigte. Allerdings wurden alle Teilnehmenden zu Beginn instruiert, sich für die Zeit des Trainings an das Setting zu halten. Widerstand bedeute ein Sprengen oder Verlassen des Settings. Das wäre ein großer Schritt, denn Widerstand könnte so interpretiert werden, dass er sich gegen das Training, gegen die Institution und deren Leitung richtet, die das Training veranlasste. Außerdem scheint dann der zu erwartende Lernerfolg des Trainings gefährdet, und die Beteiligten wissen, dass es um ein Training geht, das gegen Rassismus gerichtet ist. Alle Handlungsalternativen sind paradoxerweise als „falsch“ zu interpretieren: Das Zulassen der Unterdrückung im Training scheint eine Parallele zu Wegschauen und Desinteresse in der Gesellschaft zu beinhalten, das Verlassen des Settings scheint Widerstand gegen ein Lernen zum Thema Rassismus zu signalisieren. Gerade diese Paradoxie zeigt noch einmal eine große Schwäche des Konzepts: Veränderndes Handeln ist für die Teilnehmenden in der Trainingssituation *nicht* vorgesehen.

Diese Kritikpunkte beruhen nicht nur auf abstrakten Überlegungen; das zeigen z. B. Erfahrungen in einem Hochschulseminar zum Thema „Vorurteile und Rassismus“: Eine studentische Referatsgruppe führt den Film *BLUE EYED* vor, der viele Studentinnen und Studenten beeindruckt. Elliotts Ausstrahlungskraft überzeugt sie, das autoritäre und unnachgiebige Auftreten der Trainerin gefällt. Schließlich, so die Studierenden, gehe es um eine gute Sache. Macht und Autorität würden gebraucht, um den Weißen zu zeigen, was es heiße, rassistischer Diskriminierung ausgesetzt zu

sein; sie beobachten die Demütigungen teilweise mit Genugtuung.

Die Referatsgruppe ist verblüfft. Sie wollte mit dem Film anregen, über problematische Seiten bestimmter antirassistischer Ansätze nachzudenken. Und hatte man sich nicht in der Sitzung zuvor noch mit der „Theorie der autoritären Persönlichkeit“ (Adorno, Horkheimer, Fromm etc.) beschäftigt? War damals nicht aus dem Kreis jener, die sich jetzt von Jane Elliott beeindrucken ließen, Verwunderung darüber deutlich geworden, wie es möglich war, dass in der Weimarer Republik autoritäre Ideologien geglaubt und übernommen wurden? Und hatten nicht gerade diese Studentinnen und Studenten durch ihre antiautoritäre Haltung gezeigt, ja unterstrichen, dass autoritäre Denkmuster heutzutage in Deutschland zumindest veraltet, wenn nicht gar unmöglich geworden seien?

Die Reaktion auf Elliott zeigt, dass – entgegen der (Selbst-)Einschätzung der Studentinnen und Studenten – die Anziehungskraft autoritärer Persönlichkeiten und Handlungsmuster noch sehr hoch ist. Offenbar genügt es, autoritäres Auftreten mit einem vom eigenen Standpunkt aus positiv bewerteten Ziel zu verbinden. Dann scheint der antirassistische Zweck autoritäre Mittel zu heiligen.

Wie deutlich geworden sein dürfte, sind wir *nicht* dieser Auffassung. Wenn in Antirassismus-Trainings Menschen ihrer Mündigkeit beraubt werden und die Kommunikationsweisen nicht einmal beanspruchen, sich gleichberechtigten und herrschaftsfreien Diskussionsformen anzunähern, besteht die Gefahr, dass antirassistische Ziele nicht erreicht werden und autoritäre Mittel sich *verselbständigen*.

Folgte man den Befürworterinnen und Befürwortern dieses Konzepts, müsste es in den Ausbildungen für pädagogische Berufe verankert werden. An Fachhochschulen und Hochschulen Studierenden *explizit* autoritäre Herrschaftstechniken und psychologische Verunsicherungsstrategien als geeignete pädagogische Mittel beibringen zu wollen, ist schon eine erschreckende Vorstellung. Noch problematischer sind jedoch die inhaltlichen Werte, die solche Techniken und Fähigkeiten mit transportierten, bzw. das Echo solcher Maßnahmen, sowie die Frage, wer sich angesprochen fühlen könnte und welche Bündnispartner sich innerhalb und außerhalb der Ausbildungsinstitutionen finden könnten.

4 Alternativen

Trainings und Workshops sind nur ein Teilgebiet antirassistischer Konzeptionen. Ein grundlegendes Problem dieser Maßnahmen ist, dass sie als einmalige Sonderveranstaltungen getrennt und isoliert von alltäglichen Arbeits-, Freizeit-, Wohn- und Lernzusammenhängen bleiben. Der kritische Blick ist hier vor allem auf die Institutionen zu richten, die eine gegen Rassismus gerichtete Maßnahme am liebsten als beschränkte und überschauba-

re Angelegenheit abhandeln wollen. Dennoch gibt es Konzepte, die *veränderndes Handeln* in einem bestimmten Feld in den Mittelpunkt stellen.

Vorteilhaft ist, dass ein solcher Fokus auf konkretes Alltagshandeln der Einzelnen aktuelle Konflikte ans Tageslicht befördern und bearbeiten kann. Erfahrungen, ihre Verarbeitungsweise und Handlungsmöglichkeiten stehen dabei im Zentrum der Reflexion. Anhand konkreter Fälle sind objektive Bedingungen zu untersuchen, die rassistische Ausgrenzung hervorbrachten. Dabei ist es auch möglich, klare Maßnahmen zur Beendigung der Diskriminierung zu thematisieren. Entsprechende Regelungen können aufgestellt und verbindliche Vereinbarungen getroffen werden, damit sich die Konfliktsituation nicht wiederholt.

Das gilt beispielsweise für sogenannte *Empowerment-Strategien*, die teilweise auch auf Workshops zurückgreifen. Sie versuchen, unterdrückten, benachteiligten und ausgrenzten Gruppen zu helfen, aus einer scheinbar machtlosen Position in eine der Stärke zu gelangen. Dabei wird die Zielgruppe als kompetent angesehen. Sie kann logistisch unterstützt, zusätzlich informiert oder beraten werden; die Unterstützenden und Beratenden gehen davon aus, dass sie ebenfalls von der Gruppe und ihren Fähigkeiten lernen können. Objektive Fakten werden in Verbindung mit erlebten Geschichten von Unterdrückung und Widerstand vermittelt. Der alltägliche Kontext, in dem rassistische Ereignisse stattfinden, wird konkret und nachvollziehbar aufgezeigt, wobei der eigene „kleinere Nahraum“ und die „große Politik“ Berücksichtigung finden. Dabei werden Ursachen und Entstehungsgeschichten erläutert, aber auch Möglichkeiten, in antirassistischer Perspektive zu handeln (Chouhan u. a. 1999, S. 247).

Ein weiteres Konzept, bei dem veränderndes Handeln zentral ist, ist das Seminarkonzept „Multikulturelle Lerngruppen“ (Kalpaka/Wilkening 1997). Es kombiniert emotionale, kognitive und handlungsbezogene Zugänge. Wichtige Sachinformationen über strukturelle Zusammenhänge werden mit subjektnahen Übungen und der Erörterung von Perspektiven zur Veränderung der eigenen Praxis verbunden. Die Übungsphasen greifen auf die Arbeit mit Statuen oder Skulpturen zurück (Boal 1989). Die Teilnehmenden reflektieren dabei die eigene Position in der beruflichen Praxis¹⁹ in Bezug auf die konkrete Konstellation von Macht und Ohnmacht. Sie erforschen eigene Gefühle und Haltungen als „Unterdrückende“ und als „Unterdrückte“. Nach und nach wird herausgearbeitet, dass

„nicht mehr nur *eine*, nämlich die eigene Sichtweise oder Deutung einer Situation, eines Vorfalls, eines Verhaltens ... die einzige, scheinbar ‚richtige‘ (ist), sondern (sich aus) unterschiedlichen Deutungen ... ein komplexes, möglicherweise auch widersprüchliches Bild (ergibt), das so zuvor nicht sichtbar war. Aus den veränderten Sichtweisen des Pro-

¹⁹ Das Konzept wird anhand eines bestimmten Arbeitsfeldes (pädagogische Arbeit in ausbildungsbegleitenden Hilfen) dargestellt, die Prinzipien und Vorgehensweisen lassen sich jedoch für andere Bereiche modifizieren.

blems können andere Handlungsweisen entwickelt werden“ (Kalpaka/Wilkening 1997, S. 15).

Die Entwicklung einer multiperspektivischen Sichtweise wird gefördert, wobei vorhandene Dominanz- und Machtverhältnisse in besonderer Weise zum Thema gemacht werden. Am Ende des Seminars oder Workshops steht zusätzlich eine Check-Liste, mit der eine Evaluation der eigenen Arbeitsstelle in Bezug auf rassistische Diskriminierung durchzuführen ist und erste Veränderungsschritte erörtert werden können. Ein solches Vorgehen thematisiert eine verändernde Praxis und vermeidet gleichzeitig starre Täter/Opfer-Dichotomien.

Wie sich gezeigt hat, genügt die gut gemeinte Absicht, gegen Ungerechtigkeit, ungleiche Behandlung, Rassismus und Sexismus, kurz gegen Machtmissbrauch ankämpfen zu wollen, nicht, um angemessene antirassistische Konzepte vorzulegen. Die Probleme, die wir bei Elliotts Trainingsansatz sehen, sind nach unserer Meinung auch die logische Folge eines Erklärungsmodells, das sich mit einer beschreibenden Bestimmung des Rassismus begnügt. Für Jane Elliott ist Rassismus die Vorherrschaft einer Gruppe über eine andere. Unabhängig davon, ob man von Seiten staatlicher Institutionen Diskriminierung ausgesetzt ist, von Nachbarn schikaniert wird, oder ob man bei der Arbeits- und Wohnungssuche weggeschickt wird; letztlich handelt es sich immer um ein- und dasselbe: Rassismus. Das Erklärungsmodell arbeitet mit *apriorischen* Bestimmungen: Es werden bestimmte Formen des Rassismus bzw. von Erfahrungen erfasst, die in universelle Merkmale übersetzt werden, durch die sein „Wesen“ definiert scheint. Dieser Essentialismus führt zur Umdeutung anderer Formen von Rassismus (z. B. Antisemitismus bei Schwarzen, Rassismus von Arbeitsmigranten gegenüber asylsuchenden Flüchtlingen usw.). Ihre eigenständige Bedeutung wird ignoriert, marginalisiert oder ganz geleugnet.

Die Komplexität von Rassismus versucht Elliott dadurch zu erfassen, dass sie zu Bildern oder Metaphern greift, mit deren Hilfe sie Rassismus im Analogieverfahren bestimmt. Ihre zentrale Metapher besagt: Rassismus ist überall gegenwärtig; offen oder geheim zielt er darauf ab, Schwarze oder Allochthone zu demütigen und zu schikanieren. In dieser Weise werden Vorstellungen einer „weißen Verschwörung“ von Staatsbeamten, Kolleginnen, Arbeitgebern usw. bedient, die auf der Annahme beruhen,

„dass ähnliche Wirkungen in unterschiedlichen Kontexten durch den allgegenwärtigen Agenten produziert oder verursacht werden müssen. Solche Konstruktionen sind ‚paralogisch‘, d.h. die Schlußfolgerungen folgen nicht unbedingt aus den Voraussetzungen. In diesem Fall erzeugt die Phantasie das Bild einer allmächtigen Zerstörungsmacht, die ‚überall eindringt‘ und es darauf abgesehen hat, Leute fertig zu machen“ (Cohen 1994, S. 32).

Dieser Deutungsansatz, der dem Schwarz/Weiß-Schema verhaftet ist, stellt für uns einen wichtigen Fallstrick des Trainings dar. Die Differenzstruktur

entlang eines dichotomen Täter/Opfer-Denkens nivelliert die Widersprüchlichkeit, die Subjekte in ihrem Denken und Handeln aufweisen, völlig. Die „populäre Kultur des Rassismus“ (Cohen 1994, S. 44) ist weder so einheitlich noch sind die Positionen so stabil, wie gemeinhin angenommen. Hier könnten sich Angriffspunkte für antirassistische Arbeit ergeben.

Es ist wichtig, an den Erfahrungen der Einzelnen anzuknüpfen. Dadurch dürfen aber nicht Hass-Gefühle aktualisiert oder reproduziert werden und unbearbeitet bleiben. Die Erfahrungen sind so aufzugreifen, dass identifizierbare Widersprüche und Ambivalenzen im Denken und Handeln herausgearbeitet werden können und eine Deutungskompetenz für ideologische Alltagstheorien erlangt wird (Leiprecht 1998, S. 8). Auch verschiedene Wahrnehmungsperspektiven, aus denen Rassismus erlebt oder beobachtet wird, stellen Anknüpfungspunkte für antirassistische Arbeit dar. Die Einsicht in die Vieldeutigkeit von Situationen kann die Fähigkeit der Perspektivenübernahme für die Erfahrungen des Gegenübers fördern. Lösungswege können nicht einfach von einem „Standpunkt des Wissens“ aus gefunden werden, sondern sind im Dialog zu erarbeiten. Dialogische Lernarrangements haben heute immer noch Seltenheitswert, sie gehören für uns aber zum Mindeststandard antirassistischer Arbeit, die dem Auftrag folgt, Selbstbestimmung und eigenständiges Reflektieren für eine verändernde Praxis zu befördern. Der anti-dialogische Charakter der Kommunikation im Trainings-Setting von *BLUE EYED* und ein konservativ-autoritäres Verständnis von Bildungsprozessen widerspricht diesem antirassistischen Anspruch.

Literatur

- Antirassismus-Büro Hamburg (Hg.) 1991: Ansätze antirassistischer Arbeit. Ein (Reise-) Bericht. Hamburg: Selbstverlag
- Attia, Iman 1997: Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.) 1997: Psychologie und Rassismus. Reinbek: Rowohlt, S. 259-285
- Auernheimer, Georg 1996: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2., überarbeitete Auflage. Darmstadt: Primus
- Boal, Augusto 1989: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nichtschauspieler. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Cohen, Phil 1990: Gefährliche Erbschaften: Studien zur Entstehung einer multirassistischen Kultur in Großbritannien. In: Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (1986/1990^{II}). Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer: Mundo, S. 81-143
- Cohen, Phil 1994: Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg: Argument
- Colin, Lucette/Müller, Burkhard (Hg.) 1998: Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen. Frankfurt/M., New York: Campus

- Coronel, Mercita 1996: Eye-opener. In: Contrast. Weekblad over de multiculturele samenleving. Jg. 3, Nr. 11., 28.3. 'S-Gravenhage, S. 1 und 8
- Chouhan, Karen u. a. 1999: Anti-Rassismus/Black Empowerment in Großbritannien. In: Aluffi-Pentini, Anna u. a. (Hg.): Antirassistische Pädagogik in Europa. Theorie und Praxis. Klagenfurt: Drava, S. 218-250
- Ebbinghaus, Angelika (Hg.) 1987: Opfer und Täterinnen. Frauenbiographien des Nationalsozialismus. Hamburg: Delphi
- Fanon, Frantz 1961/1996^{II}: Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel 1976/1986^{II}: Vom Licht des Krieges zur Geburt der Geschichte. Berlin: Merve
- Freire, Paulo 1970/1987^{II}: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis zur Freiheit. Reinbek: Rowohlt
- Hamburger, Franz 1991: Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung. Probleme der Pädagogik im Umgang mit den Fremden. In: Eifler, G./Saamen, O. (Hg.) 1991: Das Fremde – Aneignung und Ausgrenzung: Eine disziplinäre Erörterung. Wien: Passagen, S. 35-58
- Haug, Frigga 1980: Opfer oder Täter? Über das Verhalten von Frauen. In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. Themenheft Subjektivität/Lebensläufe. 22. Jg. Hamburg/Berlin, September/Okttober 1980, S. 643-649
- Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika 1998: Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin: Cornelsen
- Kalpaka, Annita 1992a: Überlegungen zur antirassistischen Praxis mit Jugendlichen in der BRD. In: Leiprecht (Hg.) 1992, S. 131-152
- Kalpaka, Annita 1992b: Rassismus und Antirassismus. In: Pommerin-Götze, G./Jehle-Santose, B./Bozikake-Leisch, E. (Hg.) 1992: Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Dayeli, S. 93-101
- Kalpaka, Annita/Wilkening, Christiane 1997: Multikulturelle Lerngruppen. Veränderte Anforderungen an das pädagogische Handeln. Ein Seminarkonzept. Lübeck: hiba
- Kongidou, Dimitra/Tsiakalos, Georgios 1992: Praktische Modelle antirassistischer Arbeit. In: Leiprecht (Hg.) 1992, S. 63-76
- Lange, Matthias/Weber-Becker, Martin 1997: Rassismus, Antirassismus und interkulturelle Kompetenz. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V.
- Leeman, Yvonne 1993: Op spokenjacht. Lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie in het voortgezet onderwijs. In: Comenius – wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en cultuur, Nr. 49, Nijmegen, S. 70-83
- Leeman, Yvonne/Leiprecht, Rudolf 1998: Wenn neue Herangehensweisen auf gängige Vorstellungen stoßen ... Unterricht zu Rassismus und multikulturelle Gesellschaft in den Niederlanden. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung (ZiesF), 15. Jg., 1998, Heft 1, Frankfurt/M., S. 43-71
- Leiprecht, Rudolf 1991: Rassismus und Ethnozentrismus – Zu den unterschiedlichen Formen dieser ausgrenzenden und diskriminierenden Orientierungen und Praxen und zur Notwendigkeit einer mehrdimensionalen antirassistischen Praxis. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung
- Leiprecht, Rudolf (Hg.) 1992: Unter Anderen – Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung
- Leiprecht, Rudolf 1996: Rassismen und die Macht der Zuschreibung: Die ‚Frage nach der Jugend‘ und die ‚Frage nach der Kultur‘ (Anmerkungen aus der Rassismusforschung). In: Dracklé, Dorle (Hg.) 1996: Jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend. Berlin: Dietrich Reimer, S. 240-272

- Leiprecht, Rudolf 1997: Strategien gegen Rassismus. Unterschiedliche Handlungsebenen. In: *Isotopia – Forum für gesellschaftspolitische Alternativen*. Themenheft: Strategien gegen Rassismus. Antirassistische Projekte im europäischen Vergleich. Heft 7. Graz, S. 20-35
- Leiprecht, Rudolf 1998: Rassismus und Jugendliche. In: *Aktion Kinder- und Jugendschutz Schleswig-Holstein* (Hg.) 1998: *Pro Jugend*. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz. Nr. 2. Kiel 1998. Themenheft: Interkulturelle Arbeit mit Jugendlichen – Zum Umgang mit Fremden, S. 4-8
- Luchtenberg, Sigrid/Nieke, Wolfgang 1994: Begegnungsorientierte und konfliktorientierte Interkulturelle Erziehung und Erziehung zu Europa vor neuen Herausforderungen. In: Luchtenberg, Siegrid/Nieke, Wolfgang (Hg.) 1994: *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension*. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster, New York: Waxmann, S. 1-4
- Lutz, Helma 1991: *Welten verbinden*. Frankfurt/M.: IKO
- Mamozai, Martha 1989: *Schwarze Frau, weiße Herrin: Frauenleben in den deutschen Kolonien*. Reinbek: Rowohlt
- M'Bokolo, Elikia 1998: Der afrikanische Kontinent – ein Beutestück des Sklavenhandels. Über den schwierigen Prozeß der Aneignung der eigenen Geschichte. In: *Le Monde Diplomatique/die tageszeitung/WoZ* vom 15.4.1998, S. 10-11
- Miles, Robert 1989: Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: *Das Argument* 175, 31. Jg. Berlin, Hamburg, S. 353-368
- Nestvogel, Renate 1991: Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: Nestvogel, Renate (Hg.) 1991: *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung ‚unseres‘ Verhältnisses zur ‚Dritten Welt‘*. Frankfurt/M.: IKO, S. 85-112
- Nicklas, Hans 1998: Thesen zum interkulturellen Lernen. In: Colin/Müller (Hg.) 1998, S. 39-46
- Rommelspacher, Birgit 1995: *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda
- Rutschky, Katharina (Hg.) 1977: *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin, Frankfurt/M.: Ullstein
- Schlicher, Jürgen/Günther, Rosi/Schütze, Doro/Thiele, Kerstin (Hg.) 1998: *Ganz schön blauäugig ... Ein Reader zum Einsatz der ‚Braunäugig/Blauäugig‘-Übung in antirassistischer Bildungsarbeit*. Marburg: eyetoeye
- Schulz von Thun, Friedemann (1989/1993^{II}). *Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt
- Thürmer-Rohr, Christina 1983: Aus der Täuschung in die Ent-Täuschung. Zur Mittäterschaft von Frauen. In: *beiträge zur feministischen theorie und praxis*, Nr. 8, S. 11-26. Ebenfalls in: Thürmer-Rohr, Christina (Hg.) 1987^{III}: *Vagabundinnen. Feministische Essays*. Berlin: Orlanda, S. 38-56
- Thürmer-Rohr, Christina 1993: Weiße Frauen und Rassismus. Das Verhältnis der weißen Gesellschaft zu den Anderen. In: *Die tageszeitung* vom 8. Januar 1993
- Verhaag, Bertram/Glik, Arlon, in Zusammenarbeit mit Jane Elliott (1996). *Blue Eyed*. Film. 90 Minuten. Deutsche Fassung: Denkmal-Film GmbH München