

Sulzer, Annika

Diversitätsbewusste Theoriebildung im Spannungsfeld von Kulturalisierung und Ethnisierung. Ein Diskussionsüberblick über neuere theoretische Entwicklungen in Interkultureller Pädagogik

Oldenburg 2007, 163 S. - (Diplomarbeit, Universität Oldenburg, 2007)



Quellenangabe/ Reference:

Sulzer, Annika: Diversitätsbewusste Theoriebildung im Spannungsfeld von Kulturalisierung und Ethnisierung. Ein Diskussionsüberblick über neuere theoretische Entwicklungen in Interkultureller Pädagogik. Oldenburg 2007, 163 S. - (Diplomarbeit, Universität Oldenburg, 2007) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255091 - DOI: 10.25656/01:25509

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255091>

<https://doi.org/10.25656/01:25509>

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

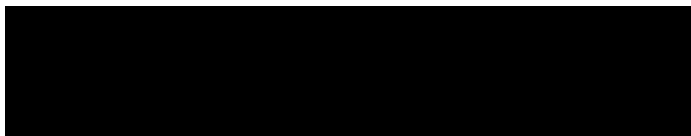
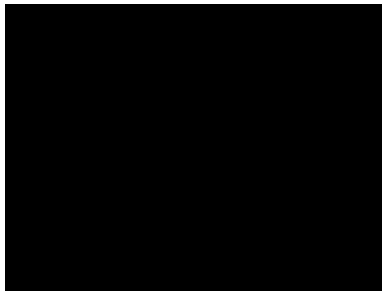
Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg

Diplom Interkulturelle Pädagogik

Diplomarbeit

Titel:

**Diversitätsbewusste Theoriebildung
im Spannungsfeld von Kulturalisierung und Ethnisierung.
Ein Diskussionsüberblick über neuere theoretische
Entwicklungen in Interkultureller Pädagogik**



Oldenburg, im März 2007

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	3
1.1.	Heterogenität als Normalfall – auch für die Erziehungswissenschaften? Hintergrund, Fragestellung, Begriffsbestimmungen.....	3
1.2.	Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit.....	16
2.	Neuere theoretische Entwicklungen im Kontext Interkultureller Pädagogik.....	21
2.1.	Kultur als diskursive, soziale Praxis.....	22
2.1.1.	Soziale Praxis: Zur Bedeutung von Repräsentation.....	24
2.1.2.	Diskursive Praxen: Zum Zusammenhang von Macht und Wissen.....	30
2.1.3.	Zum Verständnis von Kultur als diskursiver Alltagskultur.....	37
2.2.	Differenzen als soziale Ordnungskategorien.....	41
2.2.1.	Herstellung von Differenz und das Verhältnis zu Identität.....	43
2.2.1.1.	Differenzen als Identifikationsangebote.....	44
2.2.1.2.	Differenzen und Repräsentation.....	49
2.2.2.	Machthaftigkeit sozialer Differenzierungspraxen.....	52
2.2.2.1.	Differenzen als hierarchisierte Spannungsverhältnisse.....	52
2.2.2.2.	Differenzen und soziale Ungleichheit.....	55
2.3.	Ethnizität als fixierende und flexible Leitdifferenz.....	62
2.3.1.	Ethnizität als wissenschaftliche Analysekategorie.....	63
2.3.2.	Mehrfachzugehörigkeiten als flexible Selbstverortungen.....	68
2.3.3.	Rassismen als diskursive Praxen der Fixierung ethnischer Differenz	75
2.3.3.1.	VerÄnderungspraxen: Zur Markierung ethnischer Differenz.....	78
2.3.3.2.	Normalisierungspraxen: Zur Relevanz von ‚Weiß-Sein‘.....	87
2.3.3.3.	Wirkungsweisen rassistischer VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen.....	94
2.4.	Interdependenzen von Differenzen.....	104
2.4.1.	Problematisierung der Metakategorie Ethnizität.....	105
2.4.2.	Verwobenheit von Differenzlinien: keine Rechenaufgabe.....	111
3.	Schlussdiskussion: Reflexivität, Rassismus und Repräsentation in den Erziehungswissenschaften.....	122
4.	Literaturverzeichnis.....	151

1. Einleitung

Learn from yesterday
Live for today,
Hope for tomorrow.
The important thing
is to not stop questioning.
(Albert Einstein)

1.1. Heterogenität als Normalfall – auch für die Erziehungswissenschaften?

Hintergrund, Fragestellung, Begriffsbestimmungen

„Wir wissen sehr wohl, worauf es ankommt. Das heißt, wir müssen die Realitäten in den Blick nehmen. Ich will einige dieser Realitäten [...] sehr deutlich nennen [...]: In vielen großen Städten in unserem Land werden wir im Jahr 2010 die Situation vorfinden, dass die Hälfte der unter 40-Jährigen einen Migrationshintergrund hat und die andere Hälfte Deutsche sind. Dann werden wir nicht mehr über Mehrheiten und Minderheiten diskutieren. Daher sind wir nun gefordert, dafür zu sorgen, dass die Integration konkret wird und dass aus Parallelgesellschaften ein Miteinander wird. Hinzu kommt, dass jeder fünfte Schüler, der aus einer Zuwandererfamilie stammt, ohne Schulabschluss bleibt; in Neukölln ist es sogar jeder dritte. Bundesweit können 40 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund keinerlei berufliche Qualifizierung vorweisen. Legt man allein diese wenigen Zahlen zugrunde, muss man feststellen, dass in der Tat erhebliche Integrationsdefizite bestehen. Die Zeit des Wegschauens bzw. der Gleichgültigkeit ist vorbei. Wir müssen die Bilanz, die ich gerade genannt habe, zur Kenntnis nehmen und daraus die richtigen Konsequenzen ziehen.“¹

Dieses Zitat mag als Aufhänger dienen, in das Thema der vorliegenden Diplomarbeit einzuführen, die sich mit neueren Theorieentwicklungen in Interkultureller Pädagogik auseinandersetzt. Dabei kann die Aussage der Integrationsbeauftragten Maria Böhmer als Spiegel der Diskurse verstanden werden, welche auf verschiedenen Ebenen gegenwärtig die gesellschaftlichen Verhältnisse, die Bildungspolitik und die Sicht auf Interkulturelle Pädagogik kennzeichnen. Kern der Diskurse bildet die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse, die in ihrem Ergebnis deutlich darauf hinweist, dass Deutschland als „pluriforme Einwanderungsgesellschaft“ (Leiprecht/Kerber 2005, 8) zu begreifen ist. Meines Erachtens scheint gegenwärtig ein komplexer und widersprüchlicher Zustand der *Gleichzeitigkeit von (An-)Erkennung und Verkennung* feststellbar für die Art und Weise, wie mit dieser Analyse umgegangen wird. In der Auffassung, dass erziehungswissenschaftliche Theoriebildung notwendigerweise stets in einem dialogischen Verhältnis mit Analysen gesellschaftlicher Strukturen stehen sollte, möchte ich diesen Zustand der (An-)Erkennung und Verkennung skizzieren und damit die Zugänge zu dem Thema „diversitätsbewusste Theoriebildung im Spannungsfeld von Ethnisierung und Kulturalisierung“ klären.

¹ Auszug aus dem Stenografischen Bericht der Rede „Aus Parallelgesellschaften muss ein Miteinander werden“ der Staatsministerin bei der Bundeskanzlerin, Dr. Maria Böhmer MdB, in der Aktuellen Stunde „Bundespolitische Folgerung aus den Vorgängen an der Rütli-Hauptschule in Berlin“ am 5. April 2006 im Deutschen Bundestag

„... die Realitäten in den Blick nehmen“: (An-)Erkennung sozialer Heterogenität²

Zunächst kann auf nationaler Ebene beobachtet werden, dass die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, zunehmend politisch (an-)erkannt wird. In den letzten Jahren sind Themen von Integration und Migration inzwischen häufig auf der politischen Tagesordnung zu finden. Die Berufung einer Integrationsbeauftragten mit dem Wechsel der Bundesregierung 2005 an die Seite der Bundeskanzlerin, die Verabschiedung des sog. Zuwanderungsgesetzes 2005 als auch erstmalig veranstaltete nationale ‚Gipfel‘-Treffen zu Integration und zum Islam mit der Planung weiterer Maßnahmen scheinen daraufhin zu deuten, dass eine Auseinandersetzung mit sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Vielfalt in Deutschland gewollt ist. Bildung wird dabei als Schlüsselqualifikation für gesellschaftliche Teilhabe und Integration identifiziert, mit der Folge, dass von politischer Seite deutliche Forderungen an Bildungsinstitutionen gestellt werden, Integration bereits ‚von Kindesbeinen an‘ zu ermöglichen (vgl. BBMFI 2003/2005, 21ff.).³

Die aktuellen politischen und öffentlichen Diskussionen sind dabei auch Ausdruck struktureller gesellschaftlicher Veränderungen, die nicht nur in Deutschland grundlegende Fragen nach dem Selbstverständnis von Nation und nach Möglichkeiten gesellschaftlichen Zusammenlebens aufwerfen. Sie sind auch als Reaktion auf soziale Umbruchprozesse zu werten, die insbesondere durch Globalisierungsprozesse intensiviert und beschleunigt werden. Westeuropäische Gesellschaftssysteme sind gegenwärtig gekennzeichnet von tief greifenden Transformationsprozessen, die in Gleichzeitigkeit auf lokaler, nationaler und globaler Ebene verlaufen. Insbesondere Individualisierungsprozesse bewirken neue Formen der Vergesellschaftung; diese sind eng verknüpft mit Prozessen der Endtraditionalisierung und Pluralisierung der Lebenswelten, die gegenwärtig gesellschaftliche Strukturen kennzeichnen (vgl. Giddens 1996; Beck 2003; Butterwegge 2006). Diese Entwicklungen werden in grundlegender Weise auch durch zunehmende transnationale Vernetzungsprozesse kultureller, wirtschaftlicher, politischer und geographischer Räume forciert, durch die Migrationsbewegungen zu *strukturellen* Elementen von Gesellschaften werden (vgl. De

² Ich wähle die Konstruktion der „(An-)Erkennung“, um darauf hinzuweisen, dass die *Erkennung* sozialer Heterogenität in Deutschland nicht gleichbedeutend ist mit der *Anerkennung* dieses Zustands, welche einschließen würde, auch strukturelle Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheiten anzustreben, wie ich es beim Aspekt der „Verkennung“ verdeutliche.

³ Eine ausführliche Analyse der Ursachen für diese und im Folgenden dargestellte Tendenzen wäre wünschenswert. Hier soll jedoch die Darstellung im Sinne eines Problemaufrisses stärker darauf abzielen, gegenwärtige Tendenzen zu skizzieren und miteinander in Beziehung zu setzen.

Carlo et al. 2006; Faist 2000; Butterwege/Hentges 2006b). Migrationen sind dabei nicht als Verursacher, vielmehr als Motoren gesellschaftlicher Vielfalt zu werten. Sie verändern gesellschaftliche Strukturen, die selbst in hohem Tempo in Prozesse der Individualisierung und Differenzierung verwickelt sind (vgl. Brettell/Hollifield 2000; Papastergiadis 2000).

Das „Leben im Plural“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, 6) meint damit nicht lediglich ethnisch-kulturelle Vielfalt.⁴ Zwar ist insbesondere aufgrund der verbesserten statistischen Datenlage immer deutlicher nachvollziehbar, dass das Aufwachsen und Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Kontext sog. multikultureller Verhältnisse erfolgt. So sind Kinder aus Familien unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft immer mehr der Normalfall. Bereits ein Drittel der Kinder in Deutschland kommt aus Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, 74). Jedoch bewirken Individualisierungs- und Differenzierungsprozesse auch eine wachsende Vielfalt in Bezug auf weitere Einflussfaktoren. Begegnungen mit Vielfalt und Differenz werden zunehmend alltägliche Erfahrungen in einer Gesellschaft, die sich durch soziokulturelle *Heterogenität* auszeichnet (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004). Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz definieren den Begriff und arbeiten die Relevanz dieser Entwicklungen für einen Teilbereich von Erziehungswissenschaften heraus:

„Heterogenität ist [...] ein Begriff, mit dem auf die Unterschiedlichkeit von Lebenslagen Bezug genommen wird. Diese Unterschiede können sozial oder ökonomisch bedingt sein; sie können von individuellen Merkmalen abhängig sein wie dem Geschlecht eines Menschen oder seiner gesundheitlichen Konstitution; sie können auf kulturelle Zusammenhänge zurückzuführen sein wie etwa auf die Sprache(n), in denen ein Mensch lebt. Diese unterschiedlichen Lagen besitzen einen starken Einfluss auf die individuelle Entwicklung eines jeden Kindes; sie sind für seine Bildungs- und Lebenschancen nicht minder relevant als die angeborenen physischen Fähigkeiten und Möglichkeiten“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 12).

Diese gesellschaftlichen Entwicklungen werden für die Bedingungen des Aufwachsens auch auf politischer Ebene vermehrt anerkannt wie etwa im 12. Kinder- und Jugendbericht, in dem die soziale Heterogenität in einen engen Zusammenhang mit Chancen und Risiken für Bildungsbiographien gebracht wird (vgl. BMFSFJ 2005, 51ff.).

⁴ Zudem ist darauf hinzuweisen, dass die deutsche Gesellschaft schon immer in sich heterogen strukturiert war, die Diskussion um kulturelle Vielfalt jedoch durch Prozesse der Globalisierung zunehmend ins Licht gerückt und forciert wird (vgl. Krüger-Potratz 2005, 59).

Vor diesem Hintergrund wird erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, Forschung und Praxis eine zunehmend bedeutsame Rolle zukommen, Wissen zu entwickeln zur Gestaltung von Bildungspraxis im Kontext soziokultureller Vielfalt. Akteure der Bildungspolitik (Wissenschaft, Politik, Praxis) sind herausgefordert, die Folgen dieses sozialen Wandels, und nicht lediglich die Folgen von Migration, wie es häufig heißt, aktiv zu gestalten. Die Bezüge zum Eingangszitat werden hier deutlich. Impetus erhalten diese Entwicklungen insbesondere auch von internationalen Vergleichsstudien, die vor allem in diesem Aspekt eine Umstrukturierung des Bildungssystems in Deutschland dringend empfehlen (vgl. PISA 2001; IGLU 2001; OECD 2004). Im Hinblick auf ethnisch-kulturelle Heterogenität werden diese Forderungen in den letzten Jahren auf mehreren Ebenen und in den verschiedenen pädagogischen Tätigkeitsfeldern vermehrt in Maßnahmen umgesetzt, die mit dem Stichwort „interkulturelle Öffnung“ gefasst werden können (vgl. Krüger-Potratz 2005, 72f.; Hormel/Scherr 2004; Leiprecht/Kerber 2005; Eppenstein/Kiesel 2006; Preissing/Wagner 2003).

In dieser Perspektive wäre auch für die Erziehungswissenschaften zu formulieren, dass Heterogenität zum ‚Normalfall‘ werden sollte dadurch, dass die sozialen Verhältnisse langfristig als heterogen und pluriform gekennzeichnet sein werden (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 12ff.; Gogolin/Helmchen/Lutz 2003). Auf der Ebene der Theoriebildung und Forschung in den Erziehungswissenschaften ist jedoch festzustellen, dass die „interkulturelle Öffnung“ weitgehend auf sich warten lässt. Im Kontext allgemeiner Erziehungswissenschaften erfolgt eine erforderliche Auseinandersetzung mit soziokultureller Vielfalt im Allgemeinen, mit der Anerkennung ethnisch-kultureller Heterogenität im Speziellen noch eher selten (vgl. Leiprecht/Kerber 2005, 11f.).

So wird die Interkulturelle Pädagogik noch immer als ‚Spezialdisziplin‘ angesehen, die sich um diejenigen kümmert, die – um es provokativ zu formulieren – ‚kulturell irgendwie anders‘ sind (vgl. Mecheril 2004, 15ff.). Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung bleiben häufig (unbewusst) ausgerichtet entlang von Vorstellungen einer (imaginiert) homogenen christlich-,weißen‘, deutschen Zielgruppe aus der Mittelschicht. Die Beschäftigung mit Personen/Gruppen, die von dieser normierten Zielgruppe abweichen, erfolgt in Spezialdisziplinen. Dies ist beobachtbar für die Auseinandersetzung mit Theoriebildung und Forschung zu geschlechter-spezifischen Themen wie auch zu Integrationspädagogik (vgl. Lutz/Krüger-Potratz 2002; Fleßner 2005).

In den letzten Jahren ist jedoch festzustellen, dass sich das Bewusstsein um gesellschaftliche Heterogenität zunehmend auch in den Erziehungswissenschaften niederschlägt. Anstoß geben hier unter anderem neuere sozialwissenschaftliche Theorieströmungen aus dem angloamerikanischen Raum, die in ihrer gesellschaftstheoretischen Ausrichtung Vielfalt und Differenz zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen (vgl. Lutz/Wenning 2001; Fritzsche 2001; Mecheril/Witsch 2006). Sie fordern zur Reflexion heraus, die Grundannahmen gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zu überdenken und dabei insbesondere „die Normalitätskonstrukte zu hinterfragen, die im Laufe der zweihundertjährigen Disziplingeschichte der (deutschen) Pädagogik als das Allgemeine gesetzt wurden“ (vgl. Krüger-Potratz 1999, 150). Vor diesem Hintergrund scheint es erforderlich, den Stellenwert von Interkultureller Pädagogik neu zu bestimmen. Die Notwendigkeit der Anerkennung ethnisch-kultureller Vielfalt auch auf der Ebene aller Teilbereiche erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung bildet den ersten Zugang zum Thema dieser Diplomarbeit.

„... dass aus Parallelgesellschaften ein Miteinander wird“

Wenngleich in den letzten Jahren ein wachsendes Bewusstsein um soziale Heterogenität im Allgemeinen und ethnisch-kultureller Heterogenität im Speziellen zu beobachten ist, so müssen auch Prozesse in den Blick genommen werden, in denen soziale Ungleichheit verstärkt banalisiert, Rassismen normalisiert und Ausgrenzungspraxen in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen legitimierbar werden. Diese Dimension der Analyse sozialer Verhältnisse ist nicht lediglich auf globaler Ebene für ungleiche (Wettbewerbs-)Bedingungen zwischen Ländern des Nordens und Ländern des Südens feststellbar, sie kennzeichnet auch die nationalstaatliche Situation vieler westeuropäischer Staaten (vgl. Bhattacharyya et al. 2001; Papastergiadis 2000; Balibar/Wallerstein 1992).

Insbesondere Personen und soziale Gruppen mit begrenzten (politischen, ökonomischen, sozialen) gesellschaftlichen Einflussmitteln geraten hier zunehmend in prekäre Verhältnisse. In wachsendem Ausmaß werden auch MigrantInnen zur Zielschreibe für rassistische Stereotypisierung und Dämonisierung, mit Folgen von Diskriminierung und Ausgrenzung in politischen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Bereichen (vgl. EUMC 2006a/EUMC 2006b). Mit Bezug auf die Diskussion über ethnisch-kulturelle Vielfalt in Deutschland kommt dabei in den Blick, dass die

Themen von Migration und Integration zwar zunehmend öffentlich und politisch diskutiert werden. Jedoch herrscht dabei eine Stimmung vor, in der der Ruf nach einer normativ formulierten „Leitkultur“ nicht lediglich aus konservativen Kreisen erfolgt, die Angst vor ‚Überfremdung‘ trotz sinkender Einwanderungszahlen zunimmt. Die Anwesenheit von MigrantInnen wird in Deutschland überwiegend nicht als Ressource in einer zunehmend globalisierten Gesellschaft verstanden, sondern fast ausschließlich als Problemfall dargestellt (vgl. Butterwegge/Hentges 2006a). Die *Erkennung* der Tatsache von Deutschland als Einwanderungsland ist dabei nicht gleich bedeutend mit der *An-Erkennung* dieser Realitäten. Die Beschreibung gesellschaftlicher Realitäten erfolgt häufig in einer kulturalisierenden Art und Weise: „Parallelgesellschaften“ beispielsweise sind in dieser Diskussion häufig das Verschulden nicht integrationswilliger MigrantInnen, während ungleiche Zugänge zu Ressourcen wie Bildung, Arbeitsmarkt oder Bürgerrechten, die eine ‚Integration‘ erschweren, weitgehend dethematisiert bleiben (vgl. Gutiérrez Rodríguez/Steyerl 2003; Yildiz 2006a/2006b). Wie Paul Mecheril herausarbeitet, sind diese Diskurse in einem größeren Kontext zu sehen:

„In der politischen und alltagsweltlichen Diskussion um das Thema Migration geht es immer auch um die Frage, wie eine nationalstaatliche Gesellschaft ihre Grenze festlegt und wie sie innerhalb dieser Grenze mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit umgeht. Migration problematisiert *Grenzen*. In der Regel sind dies nicht die konkreten territorialen Grenzen, sondern eher symbolische Grenzen der Zugehörigkeit“ (Mecheril 2004, 42).

In Rückbezug auf das Eingangszitat verweist die Analyse der Verschiebung von Mehrheits- und Minderheitsverhältnisse damit nicht lediglich auf demographische Veränderungen: Sie thematisiert im Subtext auch emotionalisierte Diskurse um ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, die beeinflussen, welche gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten Personen bzw. soziale Gruppen haben.

Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind von diesen Aushandlungsprozessen nicht unberührt. Sie leben in sozialen Verhältnissen, in denen Vielfalt auch Ungleichheitsverhältnisse hervorbringt, in denen ihre Möglichkeitsräume abhängig von ihrer sozialen Position gesellschaftlich begrenzt oder bevorteilt werden. Insbesondere Studien, welche die Risiken für Bildungsbenachteiligung aufgrund der ethnisch-kulturellen und sozialen Herkunft von Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem thematisieren, haben dies auch ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Aufschlussreich sind dabei insbesondere Untersuchungen, die herausarbeiten, dass die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen nicht bewusst intendiert ist; vielmehr sind die Ursachen dafür in

einem Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Strukturen zu sehen, in denen Erklärungsfiguren über MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen einwirken auf Strukturen, Praxis und Habitus von Bildungsinstitutionen (vgl. Gomolla/Radtke 2002; Neumann et al. 2003; Hormel/Scherr 2004; Gogolin 1994). Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen spielen hierbei, so die Einsicht von SozialwissenschaftlerInnen, eine zentrale Rolle (vgl. Groenemeyer 2003; Scherr 2000; Mecheril 2004, 133ff.).

Der Begriff der ‚Kulturalisierung‘ bezeichnet Praxen der Wahrnehmung und der Beschreibung der Lebenssituation von Menschen „durch die Brille des Konstrukts ‚Kultur xy‘“ (Leiprecht 2001, 31), wobei Kultur als unveränderlich und homogen begriffen wird. Lebensäußerungen, Merkmale und Eigenschaften von MigrantInnen werden auf ihre (Herkunfts-)Kultur rückgebunden, das, was sie tun, wird als das Produkt ihrer Kultur wahrgenommen (vgl. ebd./2004; Mecheril 2004, 114ff.). Ähnliche Mechanismen wirken in Ethnisierungspraxen, wenn Ethnizität als unveränderlich und wesentlich angenommen wird (vgl. Groenemeyer 2003, 24; Dannenbeck 2002; 34ff.; Bukow 2000). In der Absicht, begriffliche Klarheit zu gewährleisten, ist hier zu betonen, dass Kulturalisierungen in engem Zusammenhang mit Ethnisierungen stehen.

Ethnizität ist im wissenschaftlichen Referenzrahmen zu begreifen als Sammelkategorie sozialer Herstellungsprozesse „um einen unterscheidbaren Namen, um gemeinsame Ursprünge und Abstammungen, um historische Überlieferungen, um ein historisches Gebiet oder die Verbindung hierzu, um eines oder mehrere Momente einer gemeinsamen Kultur (Sprache, Bräuche, Religion) und um Gruppensolidarität und –identität“ (Leiprecht 2001, 44).⁵ Wenngleich Ethnizität mit Kultur nicht gleichgesetzt wird, werden sie in der gegenwärtigen Diskussion häufig verquickt. Paul Mecheril formuliert dazu, dass „insbesondere für Deutschland gilt, dass die Bedeutungen der Begriffe ‚Nation‘, ‚Ethnizität‘ und ‚Kultur‘ ineinander verschwimmen“ (Mecheril 2003, 24). Häufig wird im alltagsweltlichen Gebrauch der Kultur-Begriff dafür benutzt, ein bestimmtes Merkmal der sozialen Konstruktion von Ethnizität herauszuheben, aber auch in der wissenschaftlichen Verwendung werden die Begriffe häufig synonym verwendet. Diese Verquickung kann in wissenschaftlicher Perspektive auch analytisch nur bedingt aufgelöst werden (vgl. Mecheril 2004, 20; Leiprecht 2001, 48). Dies ist in

⁵ Der Ethnizitätsbegriff wird in den deutschen Sozialwissenschaften stark aus der angloamerikanischen Theoriedebatte entwickelt (vgl. Groenemeyer 2003, 12). Für einen Überblick zur Theorieentwicklung über Ethnizität und ‚Rasse‘ in den USA siehe daher Bös, Mathias (2005): Rasse und Ethnizität. Zur Problemgeschichte zweier Begriffe in der amerikanischen Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Eine ausführliche Darstellung des Ethnizitätsverständnisses erfolgt in 2.3.1.

den weiteren Ausführungen sowie bei der Konzeption erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung immer mitzudenken. In der Absicht, diese inneren Zusammenhänge zu berücksichtigen, verwende ich im Folgenden die Begriffskonstruktion ‚Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen‘. Meinen Ausführungen lege ich Ethnizität als wissenschaftliche Analysekategorie zugrunde.⁶

Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen können sich je nach Kontext bereits in Aussagen wie „die russischen Familien sind so unintegriert“, „die türkischen Mütter haben einfach kein Interesse an der Bildung ihrer Kinder, so viele wie sie haben“ finden. Die vielfältigen subjektiven Verortungen von MigrantInnen werden ausgeblendet (etwa als gebildete Frau, als Politikerin), als passive Träger ihrer Kultur bzw. Ethnizität werden sie auf diese Zugehörigkeit reduziert. Problematisch werden Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen, da sie homogenisierende, reduktionistische und determinisierende Tendenzen tragen, die die Lebenswirklichkeiten von MigrantInnen aus den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen heben (vgl. Groenemeyer 2003). Das kann Ausgrenzungspraxen begünstigen, indem soziale Problemlagen auf diese Weise als individuelle Versäumnisse, als natürliche Fehler ‚der‘ (homogenisierten Gruppe der) MigrantInnen dargestellt werden können (vgl. Mecheril 2004, 176; Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 117). Die besondere Problematik ergibt sich dabei aus dem Umstand, dass Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen als sozial anerkanntes Wissen verbreitet sind. In dieser Perspektive kann von einer ‚Verkennung‘ gesprochen werden: Ausgrenzungsstrukturen und -praxen werden

⁶ Es ist anzumerken, dass auch der Begriff „Rasse“ verstärkt in die Fachdiskussion eingebracht wird. Der „Rasse“-Begriff bezieht sich ausdrücklich auf soziale Konstruktionspraxen und wird reflexiv verstanden, d.h. nicht als naturhaft gegebene Tatsache aufgefasst, sondern als sozial hergestellt (vgl. Wollrad 2005a/2005c, Eggers et al. 2005). Die Gründe dafür liegen zum einen in dem Interesse, an angloamerikanische Diskurse über „race“ anzuschließen, zum anderen in der Absicht, die Gewalt rassistischer Ausgrenzungspraxen gezielt und in aller Härte anzusprechen (vgl. Eickepasch/Rademacher 2004, 78; Wollrad 2005a). Ich ziehe jedoch den Ethnizitäts-Begriff hier dem „Rasse“-Begriff vor. Der Begriff der Ethnizität ermöglicht, stärker als es der „Rasse“-Begriff nahe legt, Dimensionen in das Blickfeld der Analyse zu rücken, die mit „kultureller Differenz“ umschrieben werden und bezogen sind auf Unterschiede in Sprachen, Ritualen, Habitus etc. Diese Dimensionen sind wesentliche Elemente, die gegenwärtig in rassistischen Praxen herangezogen werden, v.a. MigrantInnen und Schwarze Deutsche als anders zu konstruieren (Anm.: Der Begriff „Schwarze Deutsche“ bezeichnet nicht phänotypische Eigenschaften, sondern fungiert als politische Kategorie der Selbstbezeichnung und bezieht sich auf diskursiv hergestellte Subjektpositionen). Dies scheint mit dem „Rasse“-Begriff nur bedingt möglich, da er vor allem biologistische Assoziationen weckt. Darüber hinaus ist der „Rasse“-Begriff nur bedingt geeignet, die *identitätsstiftende* Dimension beschreibbar zu machen - eine positive Bezugnahme auf „Rasse“ ist m.E. im deutschen Kontext problematisch, da er infolge der nationalsozialistischen Vergangenheit deutlich negativ konnotiert ist und als verbotenes Wort assoziiert ist, so dass er stärker noch der ausführlichen Klärung der theoretischen Voraussetzungen seiner Verwendung bedarf. Der hier zugrunde gelegte Ethnizitätsbegriff fasst sowohl Selbstpositionierungspraxen als auch rassistische Fremdpositionierungspraxen (siehe 2.3.1.). Ich greife in dem Ethnizitätsverständnis die Kritik Wollrads auf, auch die Wirkmächtigkeit visueller Evidenzen für Selbst- und Fremdbezeichnungspraxen zu berücksichtigen (vgl. Wollrad 2005, 173).

dadurch häufig nicht als solche wahrgenommen und haben dadurch produktive Effekte für die Reproduktion derselben. In dieser Perspektive werden soziale Ungleichheitsverhältnisse ‚verkannt‘.⁷

Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung, so eine zentrale Annahme der vorliegenden Arbeit, steht nicht außerhalb dieser gesellschaftlichen Diskurse. In den Fachdebatten Interkultureller Pädagogik wurde dieser Zusammenhang der ‚Verkennung‘ in den 90er Jahren kritisch diskutiert und reflektiert (vgl. Auernheimer 2005, 40ff.). Kern der Debatte bildete die Kritik, dass interkulturelle Theoriebildung und Forschung durch die Verwendung eines statisch gefassten Begriffs von Kultur als wissenschaftlicher Analysekategorie selbst daran beteiligt waren, MigrantInnen zu ‚besondern‘, genauer sie zu ‚kulturalisieren‘ (vgl. Diehm/Radtke 1999, 146ff.; Hamburger 1994). Insbesondere wurde dabei kritisiert, dass die Verwendung eines statischen Kultur-Begriffs Gefahren für reduktionistische und homogenisierende Analysen birgt mit der Wirkung, die Lebenswirklichkeit von MigrantInnen nicht angemessen zu beschreiben und politischen Diskursen zuzuspielen, die MigrantInnen stigmatisieren. Als Resultat dieser Debatten kann gelten, dass die Anerkennung der eigenen Verstrickung in politische Diskurse um Zugehörigkeit und Ausgrenzung eine Neuorientierung bewirkte, Kultur als dynamisch, heterogen und prozesshaft zu begreifen (vgl. Auernheimer 2005, 73ff.; Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 114ff.; Mecheril 2004, 108f.).⁸ In der expliziten Ausweitung des Kulturbegriffs auf ein von den britischen Cultural Studies beeinflusstes Verständnis von Alltagskultur sollte der Gefahr von Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen entgegengewirkt werden.

Dennoch, und daraus ergibt sich eine wesentliche Grundorientierung der vorliegenden Arbeit, hat dieser Perspektivenwechsel nicht dazu geführt, dass ein vertieftes Verständnis darüber entwickelt wurde, wie vereinseitigende, reduktionistische und in ihren Effekten ethnisierende bzw. kulturalisierende Beschreibungen von MigrantInnen entstehen und wirken. Es wird nicht klar, in welchem Zusammenhang diese mit der Stabilisierung gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen stehen. Dem bereits 1984 von

⁷ Es ist zu berücksichtigen, dass Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen als Praxen der Konstruktion sozialer Bedeutung nicht per se problematische Wirkungen haben und auch kein Automatismus zu rassistischen Strukturen nahe gelegt wird. Dieser Aspekt bildet eine Kernfragestellung der Arbeit.

⁸ Dieser Perspektivenwechsel vollzog sich nicht lediglich im Kontext der Interkulturellen Pädagogik; auch in sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen wie Kulturwissenschaften, Soziologie und Ethnologie hat der sog. Cultural Turn Anlass zu theoretischen und wissenschaftssoziologischen Neuorientierungen gegeben und gewinnt zunehmend an Bedeutung (vgl. Hörning/Reuter 2004).

Hartmut GRIESE formulierten Hinweis, wissenschaftliche Theoriebildung habe bei der Erforschung von migrationsrelevanten Phänomenen auch wesentlich zur „Produktion des gläsernen und entmündigten Fremden“ beigetragen und ausgrenzende Strukturen gefestigt, ist auch nach der Verständigung über einen anderen Kultur-Begriff kaum nachgegangen worden (vgl. GRIESE et al. 2002; YILDIZ 2006b, 42f.).

Gleichzeitig erhalten neuere Theorieentwicklungen insbesondere aus dem angloamerikanischen Raum Eingang in die deutschen Fachdebatten der Interkulturellen Pädagogik. Theoretisierungen über soziale Differenzen, Hybridität und Interdependenzen sind dabei angesprochen ebenso wie aktuelle Beiträge aus der kritischen Weißseinsforschung und der Rassismusforschung. Diese werden jedoch häufig nicht aufeinander bezogen und scheinen dadurch als jeweils ‚neue‘ Theorieentwicklungen das Feld interkultureller Theoriebildung zunehmend komplex werden zu lassen. Wenngleich aus unterschiedlichen disziplinären Verortungen gespeist, so sind den neueren Theorieentwicklungen starke Parallelen gemeinsam. Sie bergen dabei, so die Annahme hier, deutliche Anhaltspunkte für die Beantwortung der obigen Fragen. Das Potential, das im Zusammendenken der Theorieströmungen liegt, zu erfahren, wie Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen wirken und wie in der wissenschaftlichen Theoriebildung reflexiv damit umgegangen werden kann, wird jedoch gegenwärtig nicht ausgeschöpft. Georg AUERNEIMER analysiert diesen Zustand wie folgt:

„Die Aufwertung von Fragen um Kultur und Differenz in verschiedenen Forschungsrichtungen wie der Frauenforschung, den Cultural und Postcolonial Studies [...] ist auch der Interkulturellen Pädagogik zugute gekommen. Allerdings steht eine Auseinandersetzung mit den dortigen Theorien und Debatten noch weitgehend aus. Dasselbe gilt für konstruktivistische Ansätze, soweit sie auf Kultur rekurrieren, weil sie unsere Wirklichkeitskonstrukte von Kulturen abhängig sehen. Auch hier besteht Nachholbedarf, zumal konstruktivistische Ansätze in der Erziehungswissenschaft großen Anklang gefunden haben“ (AUERNEIMER 2005, 53).⁹

Diese Beobachtung ergibt sich zum einen wie erwähnt aus der Sichtung der Literatur, in der dieser Zusammenhang augenfällig wird. Zum anderen ergibt sie sich aus meinen Erfahrungen als wissenschaftliche Mitarbeiterin im pädagogischen Praxisfeld der frühkindlichen Bildung. Als Projektkoordinatorin des deutschen Teams im inter-

⁹ Ich teile diese Auffassung bedingt, als insbesondere in aktuellen Forschungen deutliche Ansätze zu beobachten sind, die angesprochenen Theorieströmungen aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Des Weiteren differenziert sich das Feld aus in diejenigen, die sich bereits in diesem Rahmen bewegen, ohne dies noch entsprechend auszuweisen, und denjenigen, die von diesen Strömungen keine Kenntnis nehmen (wollen). Insofern sind hier Ungleichzeitigkeiten festzustellen. Jedoch stimme ich AUERNEIMERS Analyse insofern zu, als dass diese Weiterentwicklungen erst langsam dazu führen, die gegenwärtigen Fachdebatten auch in der Breite anzustoßen.

nationalen Forschungsprojekt „Children Crossing Borders“¹⁰ bin ich damit beschäftigt, mich mit Theorien aus verschiedenen Feldern der Interkulturellen Pädagogik auseinanderzusetzen, sie für die Konzeption von Fokusgruppendifkussionen methodologisch zu wenden und als Analyseperspektiven für die Interpretation in einer grounded theory-Vorgehensweise weiterzuentwickeln, zu überprüfen oder zu verwerfen.

Die Erkenntnisse zum problematischen Charakter von Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen haben mich im Forschungsprozess immer wieder beschäftigt und gaben Anlass für Reflexionen. So setzte ich mich mit der Frage auseinander, welche Einflüsse meine Positionierung als ‚weiße‘ junge Forscherin im Prozess der Erkenntnisentwicklung haben würde in einem Feld, das sich ethnisch heterogen zusammensetzt, sowohl in Bezug auf die Teilnehmenden an der Forschung als auch in Bezug auf das Team der beteiligten WissenschaftlerInnen. Diese Reflexionen befand ich nicht nur für die Phase der Datenerhebung als relevant, in denen in der qualitativen Forschung die Dimensionen von Nähe und Distanz am häufigsten thematisiert werden (vgl. Twine/Warren 2000; Gunaratnam 2003, 79ff.). Vielmehr interessierte mich darüber hinausgehend der größere erkenntnistheoretische Rahmen wissenschaftlicher Wissensproduktionen, in dem ich darüber reflektierte, welchen Beitrag wir als ForscherInnen-Team daran haben, Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen durch unsere Forschungstätigkeiten fortzuschreiben, sei es indem wir Eltern bzw. Erzieherinnen in den Gruppendiskussionen Plattformen geben für die Verhandlung und bisweilen zur Stabilisierung ethnisierter Erklärungsfiguren, sei es indem wir selber auf kulturalisierende Kategorisierungen wie „die Migrantenkinder“, „die Migranteltern“, zurückgreifen mussten, um an den alltagsweltlichen Relevanzsystemen von Eltern und Erzieherinnen anzuknüpfen, in denen diese Begriffe häufig (auch in problematischer Weise) verselbständigt sind und eher selten reflexiv verwendet werden.

Die Fragen nach der Relevanz von Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen im Forschungsprozess ergaben sich auch in der prozesshaften Weiterentwicklung und Diskussion des Forschungswissens mit den internationalen ProjektpartnerInnen. Dort wurde deutlich, wie unsere unterschiedlichen nationalen, aber auch ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten in der Forschung bisweilen hinderlich waren (etwa in der Interview-

¹⁰ ‚Children Crossing Borders - Kinder von MigrantInnen in Kindertageseinrichtungen in fünf Ländern‘: Internationale Vergleichsstudie der Sichtweisen von Eltern und Fachkräften in England, Frankreich, Deutschland, Italien und USA (2004-2007/resp. 2009); Projektträger in Deutschland ist das Institut für den Situationsansatz (ISTA) an der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) an der Freien Universität Berlin (vgl. www.childrencrossingborders.org).

situation oder im Zugang), aber auch, wie wir diese nutzbringend einsetzen können im Sinne einer multiperspektivischen Herangehensweise eines Outsider/Insider-Modells, das die Begrenzungen und Einseitigkeiten der eigenen Perspektive zum Ausgangspunkt macht und produktiv für die Forschung nutzt (vgl. Saukko 2003, 19ff.). Das spiegelt sich in der Methodik der Forschung, Filme aus Partnerländern als Stimulus für Diskussionen zu nutzen, welche die Partikularität der eigenen, nationalen, Perspektive über Fragen von Migration und Bildung im frühkindlichen Bereich herausfordern. Das spiegelte sich auch in der Datenerhebung, in der wir im Forschungsteam jeweils in den Partnerländern unser Nicht-Wissen, unsere Outsider-Position, einsetzen, um ‚naive‘ Fragen stellen zu können, die Insider (des eigenen Lands) nicht stellen konnten, etwa aufgrund der Wahrscheinlichkeit politisch korrekter Antworten, wie etwa in der Frage danach, wie das deutsche System mit Migrant*innenkindern umgeht, oder auch, weil wir schlichtweg stark in unseren nationalen Diskursen verhaftet waren. Gleichzeitig bedeutet diese Vorgehensweise, die die Partikularität der eigenen Perspektiven zum Ausgangspunkt der Forschung macht, dass unsere jeweiligen blinden Flecken und auch die Risiken der Einseitigkeit bzw. Grenzen von theoretischen Brillen auch postkolonialer Lesarten immer wieder zur Diskussion gestellt wurden und werden.

Ersichtlich wird dabei, dass die obige Aussage, mit einem prozesshaften Kultur-Begriff einen Perspektivenwechsel zu vollziehen, der Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen vermeidet, lediglich den *Ausgangspunkt* für eine Forschung darstellen kann, die den Anspruch einer vorurteilsbewussten Ausrichtung verfolgt. Diese Erfahrungen bildeten die Motivation für meine Recherchen, welches Wissen darüber in der wissenschaftlichen Theoriebildung in Deutschland zugänglich ist, und ich war überrascht bis irritiert, so gut wie keine Publikationen dazu zu finden. In der qualitativen Forschungsliteratur ist zwar ein großes Wissen verfügbar über die Partikularität der Perspektive der ForscherInnen und der Notwendigkeit der systematischen Reflexion der eigenen Position im Forschungsprozess, jedoch habe ich im deutschsprachigen Raum kaum Beiträge gefunden, die sich mit dem Einfluss und der Positioniertheit der ForscherInnen konkret in Bezug auf ihre soziale Schichtzugehörigkeit, ihre Ethnizität, ihr Geschlecht, ihr Alter etc. auseinandersetzen.¹¹

¹¹ Der Blick in die angloamerikanische Debatte ist in dieser Hinsicht hilfreich. Dort werden auf der Grundlage differenzsensibler Forschung verschiedene Paradigmen entwickelt (vgl. Denzin 2000; Smith 1999; Ladson-Billings 2000). Die Herausforderungen, in einem reflexiven Verständnis von Ethnizität qualitativ zu forschen, diskutiert Yasmin Gunaratnam überzeugend in einer postkolonialen Cultural Studies Perspektive auf der Ebene von Forschungspraxis (vgl. Gunaratnam 2003). Paula Saukko diskutiert forschungsmethodologische Herausforderungen einer Cultural Studies begründeten

Die Leerstelle der methodologischen Überlegungen zu einer diversitätsbewussten Forschung setzt sich fort (bzw. ist ein Ergebnis dessen?), als auch auf theoretischer Ebene diese Fragen in den Hauptpublikationen Interkultureller Pädagogik keine Rolle zu spielen scheinen. Zwar werden Hinweise gegeben zur Vermeidung von Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen in der Praxis (vgl. Mecheril 2004, 106ff.; Auernheimer 2005, 119ff.). Das eigene wissenschaftliche Handeln jedoch wird nicht befragt. Dadurch bleibt auf der Ebene des wissenschaftlichen Allgemeinwissens Interkultureller Pädagogik ungeklärt, in welcher Verantwortung WissenschaftlerInnen stehen, Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen durch ihr Handeln fortzuschreiben.

Dies ist insofern zu problematisieren, als dass in dem Kultur-Verständnis nach den Cultural Studies deutliche Anschlusspunkte gegeben sind, davon auszugehen, die Positioniertheit wissenschaftlicher Akteure systematisch zu berücksichtigen. Werden diese Theorieströmungen lediglich verkürzt rezipiert und nicht in ihrer Komplexität auch für wissenschaftliches Handeln durchdacht und weitergedacht, besteht die Gefahr, dass auf der theoretischen Ebene eine hohe Reflexivität zwar artikuliert wird, diese jedoch im wissenschaftlichen Handeln keine Umsetzung findet, wie Paul Mecheril m.E. zu Recht kritisiert (vgl. Mecheril 1999, 241). Auch Georg Auernheimer, einer der bekanntesten Vertreter der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland, formuliert dies weiterhin als aktuellen Bedarf: So „[...] sollte sich die Interkulturelle Pädagogik ernsthaft mit dem Vorwurf der Kulturalisierung auseinandersetzen“ (Auernheimer 2005, 22).

An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an. Ausgangspunkt bildet die These, dass dem Cultural Studies inspirierten Begriff von Kultur als Alltagskultur ein spezifischer gesellschaftstheoretischer Zugang zugrunde liegt, der deutliche Anchlüsse enthält dafür, wie wissenschaftliches Handeln ausgerichtet sein sollte, das Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen vermeidet. Des Weiteren beinhalten die angesprochenen neueren Theorieentwicklungen, so die weitere Annahme, deutliche Ansatzpunkte für die Klärung der Frage, wie Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen entstehen und wirken und welche Verantwortung WissenschaftlerInnen haben, diese fortzuschreiben. Indem die neueren Entwicklungen häufig nicht miteinander verbunden werden, wird das Potential für die Beantwortung dieser Fragen nicht ausgeschöpft

Perspektive (vgl. Saukko 2003). Wie Mark Terkessidis analysiert, ist die methodologische Diskussion in differenzsensibler, genauer in rassismuskritischer Perspektive, in Deutschland in den Anfängen (vgl. Terkessidis 2003, 67f./2004, 93ff.).

Die vorliegende Arbeit erhebt daher den Anspruch zu klären, welchen Beitrag neuere Theorieentwicklungen in der Interkulturellen Pädagogik leisten zur Frage, wie Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen entstehen und wie sie wirken. Konkret werden vor dem obigen Hintergrund folgende Fragen erörtert:

- Welche erkenntnis- und gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen bilden das Verständnis von Kultur als Alltagskultur?
- Wie erklären sich aus der Kenntnis der neueren Theorieentwicklungen Mechanismen der Kulturalisierung bzw. Ethnisierung und in welchem Zusammenhang stehen diese Praxen mit der Fortschreibung gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen?
- Welche Implikationen ergeben sich daraus für wissenschaftliche Theoriebildung im Kontext diversitätsbewusster Erziehungswissenschaften?

Die Beantwortung dieser Fragestellungen, so die zentrale Folgerung der vorliegenden Arbeit, legt einen Paradigmenwechsel nahe, der Vielfalt und Differenz zum Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung nimmt und auf wissenschaftstheoretischer und -praktischer Ebene einen reflexiven Umgang mit der Eingebundenheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse anstrebt. Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung kann, wie der Titel der Arbeit nahe legt, damit begriffen werden als diversitätsbewusste Theoriebildung im Spannungsfeld von Ethnisierung und Kulturalisierung.

1.2. Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit

Die Erörterung der Fragestellungen erfolgt in der Absicht, die gegenwärtigen neueren Theorieentwicklungen im Kontext Interkultureller Pädagogik darzustellen und miteinander in Beziehung zu setzen. Zunächst möchte ich dabei präzisieren, welche Theorieentwicklungen ich heranziehe. Mit *neueren* Theorieentwicklungen beziehe ich mich zunächst insbesondere auf theoretische Beiträge der letzten sechs Jahre. Einschränkend ist zu sagen, dass in der vorliegenden Arbeit nicht der Versuch unternommen werden kann, eine vollständige und umfassende Erörterung aller neueren theoretischen Entwicklungen zu leisten. Eine Begrenzung resultiert aus dem vorgegebenen Rahmen des Anspruchs an eine Diplomarbeit. Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus den notwendigerweise vielfältigen Gegenstandsbereichen und theoretischen Konzepten Interkultureller Pädagogik. Diese sind nicht immer trennscharf nur den Erziehungswissenschaften zuzuordnen, sondern

erfolgen auch disziplinübergreifend in Theorieentwicklungen der Soziologie, Psychologie, Kommunikationswissenschaften und Politologie. Wie Marianne Krüger-Potratz und Ingrid Gogolin betonen, ist die Fachdebatte der Interkulturellen Pädagogik zudem von einer Vielzahl theoretischer Zugänge gekennzeichnet, so

„dass man keineswegs von einer einzigen und einheitlichen interkulturellen Zugriffsweise auf pädagogische Fragen ausgehen kann. Vielmehr existieren gegenwärtig nebeneinander, teilweise einander überlappend, Ansätze Interkultureller Pädagogik, die sich an unterschiedlichen Theoriekonzeptionen orientieren“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 109).

In der Arbeit lege ich daher einen Fokus: Ich nehme schwerpunktmäßig Bezug auf Theorieentwicklungen, die beeinflusst sind von poststrukturalistischen und postkolonialen Ansätzen. Dies erfolgt zunächst aus der Beobachtung heraus, dass diese Ansätze in Deutschland im Zuge des wachsenden Heterogenitätsbewusstseins zunehmend an Bedeutung gewinnen, sowohl im Rahmen Interkultureller Theoriebildung als auch in der sozialwissenschaftlichen Theoriediskussion (vgl. Fritzsche 2001; Lutz/Wenning 2001; Mecheril/Witsch 2006).

Die Eingrenzung erfolgt jedoch insbesondere in der Annahme, dass diese theoretischen Zugänge geeignet sind für die Bearbeitung der Fragestellung, wie Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen entstehen und wie sie wirken. Zum einen gehen poststrukturalistische wie auch postkoloniale Ansätze von der Annahme aus, dass Differenz-erfahrungen eine grundlegende Erfahrung aller Menschen in heterogenen, endtraditionalisierten Gesellschaften bilden (vgl. Stäheli 2000; Gutiérrez Rodríguez/ Steyerl 2003). In diesem Zugang können sie als weiterführende theoretische Perspektiven begriffen werden, welche die gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozesse greifen können:

„Der für die Interkulturelle Pädagogik relevante Beitrag dieses Ansatzes liegt im Versuch der Klärung des Theorieproblems, das sich im Spannungsverhältnis von Pluralität und Differenz ergibt“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 126).

Zum anderen nehmen sie in unterschiedlicher Ausprägung das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in den Blick. Verstanden als gesellschaftstheoretische Analyseperspektiven ermöglichen sie stärker als andere Ansätze sozialwissenschaftlicher Forschung, soziale Verhältnisse als historisch gewachsene Strukturen zu theoretisieren, in denen Individuen als aktiv handelnde Subjekte an der Gestaltung dieser Strukturen beteiligt sind. Diese Ausrichtung verspricht weiterführend zu sein, um dem essentialisierenden und naturalisierenden Charakter von Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen, wie er oben definiert wurde, entgegenzuwirken.

Insbesondere postkoloniale Ansätze nehmen darüber hinaus stärker noch als poststrukturalistische Ansätze Strukturen in den Blick, die soziale Ungleichheitsverhältnisse (re-) produzieren.¹² Wie Encarnación Gutiérrez Rodríguez, eine der bekanntesten VertreterInnen des Postkolonialismus in Deutschland, formuliert,

„[...] betrachten sie [die VertreterInnen postkolonialer Theorien; AS] Denken und Sprache als verortete und verzeitlichte Effekte eines herrschenden Kräfteverhältnisses. [...] Vor diesem Hintergrund formuliert die postkoloniale Kritik nicht nur die Frage nach der Repräsentation, sondern auch die nach Wissensproduktionen, Subjektivierung und Selbstverhältnissen [...] [und] reflektiert über den rassistischen Prozess der Objektivierung und Subjektivierung zugleich, indem [sie] die Verbindungen zwischen Wissen, Macht, Begehren, Kolonialismus und Rassismus aufzeigt“ (Gutiérrez Rodríguez/Steyerl 2003, 9).

Die Dimension der Sensibilität für den Einfluss von Macht zur Gestaltung sozialer Verhältnisse verspricht hier Anschlüsse für Überlegungen zur Frage, in welchem Zusammenhang Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen mit gesellschaftlicher Ungleichheit stehen. Wie aufzuzeigen sein wird, ermöglichen es diese Zugänge auch, kritische Rückfragen an Erziehungswissenschaften hinsichtlich ihrer Verantwortung für die Fortschreibung von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen zu stellen.

In der vorliegenden Arbeit wird die zugrunde liegende Fragestellung insbesondere aus der Zusammenstellung und Sichtung der angesprochenen Literatur bearbeitet. Diese Vorgehensweise erklärt sich in erster Linie aus der obigen Diagnose, dass die neueren Theorieentwicklungen in der Interkulturellen Pädagogik und auch in den Erziehungswissenschaften bis dato kaum zusammengedacht werden. Die Darstellung der ausgewählten neueren Theorieströmungen ist daher im Folgenden so gewählt, dass sie in ihrer Logik aufeinander aufbauen und sich wechselseitig präzisieren. Gleichzeitig sind sie als Zugänge zu begreifen, die häufig unabhängig voneinander diskutiert werden. Bereits durch den Aufbau der Arbeit wird daher der Anspruch unternommen, die inneren Bezüge der Theorieentwicklungen zueinander zu verdeutlichen. In der Darstellung der neueren Theorieentwicklungen wird besonderer Fokus darauf gelegt, die inneren Zusammenhänge der Beiträge zueinander herauszuarbeiten, immer im Hinblick auf die Frage, inwiefern sie einen Beitrag leisten, den Mechanismen von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen nachzuspüren.

¹² Für die Begriffsbestimmung postkolonialer Ansätze im angloamerikanischen Raum vgl. Padmini et al. 2003; Ashcroft et al. 2002. Für die Begriffsbestimmung in der deutschen Rezeption vgl. Gutiérrez Rodríguez/Steyerl 2003; Gutiérrez Rodríguez 2003; Castro Varela/Dhawan 2005. Für eine Abgrenzung poststrukturalistischer zu postkolonialen Ansätzen, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit angewendet wird, vgl. Ha 2004a, 77ff.

Zunächst wird in **2.1.** näher beleuchtet, dass in der gegenwärtigen Rezeption des Kulturbegriffs nach den Cultural Studies die Dimension des Alltagscharakters von Kultur in seiner Prozesshaftigkeit aufgegriffen wird. Was häufig aus dem Blick gerät, ist jedoch die Dimension von Kultur als Diskursfeld, in welcher der Zusammenhang von Macht und Wissen eine zentrale Rolle spielt für das Verständnis von sozialen Ungleichheitsstrukturen. In dem Zusammendenken der beiden Dimensionen wird nachvollziehbar, dass der Kulturbegriff über ein eng definiertes Kultur-Konzept hinaus als eine gesellschaftstheoretische Analyseperspektive zu verstehen ist.

Die einführenden Annahmen zu Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen lassen darauf schließen, dass es wichtig wird, danach zu fragen, mit welchem Blick Individuen gesehen werden. Daraufhin wird in **2.2.** dargestellt, dass die zunehmende Diskussion um soziale Differenzen in den Erziehungswissenschaften darauf abhebt, das Verhältnis von Individuen zu sozialen (Ungleichheits-)Strukturen neu zu definieren. Nachgezeichnet wird das Subjektverständnis, in dem Subjekte ihre Identität am Schnittpunkt *mehrerer* Differenzlinien dynamisch ausbilden. Mit dem Begriff der Dominanzkultur wird verdeutlicht, dass Differenzen auch funktional genutzt werden können zur Stabilisierung von Machtverhältnissen. Dabei werden die Parallelen zum Verständnis von Kultur herausgearbeitet.

In **2.3.** wird zunächst in Weiterentwicklung und im Transfer der vorigen Ausführungen nahe gelegt, Ethnizität als relationale Kategorie zu theoretisieren, um Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen zu vermeiden. Die nachfolgende Diskussion der Hybriditätstheorien nach Stuart Hall und Homi Bhabha macht deutlich, Ethnizität in einer doppelseitigen Ausrichtung genauer noch als flexible und fixierende Leitdifferenz zu begreifen. Hier nutze ich die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln, um nun ausführlich die Frage zu beantworten, wie Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen entstehen und wirken. Die einleitenden Aussagen aufgreifend wird es dabei notwendig, zu beleuchten, in welchem Zusammenhang diese mit gesellschaftlichen Ungleichheiten stehen. Dazu bringe ich Theorieentwicklungen der kritischen Weißseinsforschung ein. Das geschieht in der Absicht, die Relevanz von ‚Weiß-Sein‘ für die Wirkungsweisen von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen zu klären. Diese verbinde ich mit einer diskurstheoretischen Rassismusperspektive, die nachvollziehbar macht, inwiefern Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen dazu beitragen können, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu stabilisieren.

In 2.4. greife ich die Kritik auf, dass Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen auch dadurch befördert werden, dass die Lebenswirklichkeit von Personen/Gruppen unzureichend in ihrer Komplexität erfasst wird, wenn dies nur entlang der Kategorie Ethnizität erfolgt. Ich arbeite daher zunächst vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen Aspekte der Kritik an Ethnizität als Metakategorie heraus. Auf dieser Basis stelle ich Ansätze der Intersektionalität vor, die zunehmend Eingang in die deutschsprachigen soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Debatten erhalten. In Rückbezug zu den vorigen Erkenntnissen über soziale Differenzen prüfe ich, inwiefern diese als weiterführend anzusehen sind für die Frage, wie Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen entstehen und wirken. Dabei wird deutlich, dass Ethnizität als interdependente Kategorie in Verbindung mit mehreren Differenzlinien zu sehen ist.

Abschließend beziehe ich die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Ausführungen auf das Feld wissenschaftlichen Handelns und frage, welche Implikationen die Erkenntnisse haben für dafür, welche Verantwortung WissenschaftlerInnen haben in der Aktualisierung bzw. Stabilisierung von Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen. Dort wird erarbeitet, dass die neueren Theorieentwicklungen einen Perspektivenwechsel nahe legen, der beinhaltet anzuerkennen, wissenschaftliches Handeln in einem permanenten Spannungsfeld zu verorten, Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen zu stabilisieren, zu begünstigen, aber auch zu transformieren.

Die Darstellung der ausgewählten neueren Theorieentwicklungen erfolgt in der Absicht, eine Diskussionsbasis zu schaffen, auf deren Grundlage nachvollziehbar wird, welche erkenntnis- und gesellschaftstheoretischen Annahmen die neueren Beiträge der interkulturell-pädagogischen Theoriebildung bilden. Jedoch soll die Fokussierung auf poststrukturalistische bzw. postkoloniale Theorieentwicklungen keine normative Aussage nahe legen, dass nur diese Zugänge Antworten geben auf die zugrunde liegenden Fragen. Vielmehr erhoffe ich mir aus der Diskussion den Versuch einer Integration der häufig nebeneinander diskutierten Wissensfelder, wodurch darauf aufbauend sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen der ausgewählten neueren Theoriebeiträge aufgearbeitet werden können. Dies wiederum kann Anlass für weitere Diskussion, Forschung und Weiterentwicklung bieten, die darauf abzielt, geeignete Instrumente zu erarbeiten, um die soziale Heterogenität der Verhältnisse in Deutschland für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen erfassen zu können.

Anmerkungen

Abschließend möchte ich Lesehinweise für die Arbeit anmerken. Ich habe Begriffe in einfache Anführungszeichen gesetzt, wenn ich sie hervorheben möchte in ihrem spezifischen Gehalt. Doppelte Anführungszeichen habe ich neben der Kennzeichnung von Zitaten verwendet, wenn ich die Bedeutung des (Fach-)Begriffs hervorheben möchte bzw. die dahinter liegenden Konstruktionen klären möchte. Da Bedeutung immer auch kontextspezifisch an Sprache gebunden ist, habe ich Zitate englischer AutorInnen soweit möglich im Original belassen. Ich wähle für die Arbeit trotz der unschönen Lesbarkeit die Form „-Innen“ in dem Anliegen, geschlechtsspezifische Gleichheit und Differenz zu berücksichtigen, die sich auch in männlichen und weiblichen Formulierungen ausdrückt.

2. Neuere theoretische Entwicklungen im Kontext Interkultureller Pädagogik

Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Verständnis von Gesellschaft sind immer darauf angewiesen, mit Annahmen über gesellschaftliche Strukturen, und insofern mit Erklärungsmustern über den Zusammenhang von Subjekt und Gesellschaft, zu arbeiten. Insbesondere im Zuge der zunehmenden Pluriformität gesellschaftlicher Verhältnisse wird es notwendig, kritisch zu reflektieren, inwiefern die ‚Werkzeuge‘, die in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung zum Verständnis gesellschaftlicher Strukturen entwickelt werden, auch angemessen für das Begreifen der sich stetig verändernden Komplexität der Strukturen sind.

Wie in den folgenden Ausführungen deutlich gemacht wird, zeichnen sich die neueren theoretischen Entwicklungen im Kontext Interkultureller Pädagogik dadurch aus, dass in konstruktivistischer Perspektive die Wirkungsmechanismen von Ein- und Ausgrenzungen sozialer Gruppen und die Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse in den Blick der Analyse genommen werden. Wie im Lauf der vorliegenden Arbeit deutlich wird, beinhalten diese wichtige Aspekte für eine fundierte Diskussion zur zugrunde liegenden Frage, wie Kulturalisierungen und Ethnisierungen entstehen und wirken, die in ihren Argumentationen ‚theoretische Kurzschlüsse‘ vermeidet. Im Folgenden werden die zentralen Dimensionen dieser Zugangsweisen herausgearbeitet. Dargestellt wird Begriff von Kultur nach den Cultural Studies (siehe 2.1), die Relevanz sozialer Differenzen (siehe 2.2), das doppelseitige

Verständnis von Ethnizität als flexibler und fixierender Leitdifferenz (siehe 2.3) als auch Theoretisierungen über Interdependenzen (siehe 2.4). Der Fokus liegt dabei auch darauf, die inneren Zusammenhänge der Zugänge herauszuarbeiten.

2.1. Kultur als diskursive, soziale Praxis

Der Begriff der Kultur spielt im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik seit Bestehen der Fachdisziplin eine große Rolle und spiegelt sich in Kontroversen kulturellrelativistischer bzw. –universalistischer Positionen ebenso wider wie in (älteren) Kontroversen zwischen der Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik. Ohne die Debatten hier ausführlich darstellen zu können¹³ ist für den hier interessierenden Zusammenhang festzustellen, dass die Diskussionen um den Kultur-Begriff sich im Wesentlichen zwischen zwei Polen bewegen, welche als Spannungsfeld begriffen werden können. So problematisieren VertreterInnen kulturkritischer Positionen die Brauchbarkeit des Kultur-Begriffs als wissenschaftliche Analysekategorie aufgrund der Gefahren, die mit einer unreflektierten Verwendung des Begriffs als wissenschaftlicher Analysekategorie verbunden sind: Einen Kultur-Begriff für Theoriebildung und Forschung zu verwenden bedeute eine unvermeidbare Beteiligung wissenschaftlicher Praxis an Kulturalisierungen (bzw. Ethnisierungen) (vgl. Diehm/Radtke 1999). Demgegenüber formulieren Befürworter des Kultur-Begriffs, dass „kulturelle Differenz“ das Alltagsleben vieler Individuen und Gruppen maßgeblich strukturiert und wissenschaftliche Theoriebildung daher aufgefordert sei, angemessene Analyseinstrumente zu entwickeln, um diese Phänomene erforschen zu können (vgl. Auernheimer 2002).

Während die Debatten nicht als abgeschlossen betrachtet werden können, ist zu beobachten, dass sich infolge der deutlichen Kritik an kulturalisierenden und ethnisierenden Sichtweisen auf MigrantInnen zunehmend ein Verständnis von Kultur durchsetzt, das stark beeinflusst ist von Denkströmungen aus den britischen Cultural Studies (vgl. Auernheimer 2002/2005, 73ff.; Mecheril 2004; Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 134).¹⁴

¹³ Für einen Überblick zu der Auseinandersetzung um den Kulturbegriff in der Interkulturellen Pädagogik vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 114ff.; Auernheimer 2005, 73ff.; Radtke/Diehm 1999.

¹⁴ Die Perspektive der britischen Cultural Studies ist beeinflusst von Arbeiten zunächst aus dem strukturalistischen Kontext (Ferdinand Saussure, Louis Althusser), später werden Denkströmungen aus dem poststrukturalistischen Kontext, aus dem postkolonialen und aus dem feministischen Kontext eingebracht. Ausführlich zur Perspektive der Cultural Studies vgl. Hall 1999; Lewis 2003. Zur deutschen Rezeption vgl. Engemann 1999; Bromley et al. 1999; Winter 2003. In der Verbindung mit Pädagogik

Dieser Kultur-Begriff setzt sich in seiner theoretischen Verortung deutlich von den bisherigen Kultur-Begriffen ab. Zentral für das zunehmend rezipierte Kultur-Verständnis ist die Veränderung der *Perspektive*, aus der heraus gesellschaftliche Strukturen und Prozesse analysiert werden: Kultur wird nicht als Hochkultur oder Nationalkultur begriffen, sondern als Rahmen für das Wissen, Denken und Handeln von Personen in Gesellschaften, die nicht notwendigerweise nationalstaatlich bestimmt sind. Kultur wird in dieser Perspektive als *soziale Praxis* gefasst, mittels derer Individuen aktiv Bedeutung herstellen, und zwar im Bereich des Alltäglichen (vgl. Mecheril/Witsch 2006, 13ff.; Hörning/Reuter 2004).

In dem Interesse herauszuarbeiten, wo in diesem Kultur-Begriff die Anschlusspunkte liegen für die Frage, inwiefern dieser weiterführend ist, Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen zu vermeiden, wird in 2.1.1. zunächst nachgezeichnet, an welchen Elementen sich der Begriff von ‚Kultur als sozialer Praxis‘ festmacht. In 2.1.2. nehme ich bewusst eine Dimension des Kultur-Begriffs auf, die in der gegenwärtigen Rezeption häufig implizit bleibt, obgleich sie das von den britischen Cultural Studies beeinflusste Kultur-Verständnis wesentlich kennzeichnet: Kultur wird darin begriffen als *Diskursfeld*, als Feld des Kampfes um Bedeutungen. Alltägliche Sinnproduktionen geraten in den Blickwinkel der wissenschaftlichen Be(tr)achtung, mit besonderem Augenmerk darauf, welche Machtverhältnisse die Durchsetzung bestimmter Bedeutungsproduktionen begünstigen, und welche Stimmen ausgegrenzt werden (vgl. Winter 2001, 47; Kalpaka 2005).

Die gewählte Darstellung suggeriert dabei zunächst eine Unabhängigkeit der Dimensionen. Dies ist nicht der Fall. Entscheidend ist, dass diese in einem wechselseitigen Spannungsverhältnis zueinander stehen.¹⁵ Jedoch werden in der gegenwärtigen Fachdiskussion die beiden Dimensionen entweder nicht aufeinander bezogen (vgl. Auernheimer 2005, 72ff.) oder nicht explizit gemacht. Dies ist insofern problematisch, als dass die erkenntnis- und gesellschaftstheoretischen Annahmen des Kultur-Verständnisses dadurch häufig nur verkürzt rezipiert werden. Die Darstellung

vgl. Mecheril/Witsch 2006. Eine ausführliche Darstellung der verschiedenen theoretischen Zugänge zum Kultur-Begriff in der Interkulturellen Pädagogik ist zu finden bei Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 114ff.

¹⁵ Stuart Hall als einer der einflussreichsten Vertreter der britischen Cultural Studies beschreibt dieses Spannungsfeld entlang der Pole zweier in den Cultural Studies einflussreicher Paradigmen von Kulturalismus (hier: Kultur als soziale Praxis) und (Post-)Strukturalismus (hier: Kultur als Diskursfeld), in dem sich Analysen gesellschaftlicher Strukturen bewegen, die in einem Cultural Studies orientierten Theoriegebäude arbeiten (vgl. Hall 1999).

erfolgt hier ausführlicher, da m.E. in diesen Annahmen zentrale Anhaltspunkte für die Frage enthalten sind, wie Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen entstehen und wirken. In ihrer wechselseitigen Verschränkung bilden die Dimensionen von ‚Kultur als sozialer Praxis‘ und von ‚Kultur als Diskursfeld‘ einen distinkten theoretischen Zugang zum Begreifen sozialer Verhältnisse, der in 2.1.3. mit Blick auf die Fragestellung zusammengefasst wird.

2.1.1. Soziale Praxis: Zur Bedeutung von Repräsentation

Die Ausweitung des Kultur-Begriffs auf einen Begriff von Alltagskultur erfolgte in der Interkulturellen Pädagogik, wie eingangs erwähnt, aus der Überzeugung heraus, dass damit der Gefahr entgegengewirkt werden kann, Menschen entlang eines statischen Kulturverständnisses auf ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten (Herkunfts-) Kultur zu reduzieren und ihre Verhaltensweisen zu essentialisieren (vgl. Badawia et al. 2003, 38). Dies wird beispielsweise bei Georg Auernheimer in der Begriffsklärung des gegenwärtigen Kulturverständnisses deutlich:

„Die Alltagskulturen sind inzwischen zum eigentlichen Gegenstand des Interesses geworden. Als Konsens kann man – insbesondere für die Interkulturelle Pädagogik - festhalten, dass Kulturen erstens als heterogen, nicht homogen und geschlossen und zweitens als prozesshaft und dynamisch verstanden werden.“ (Auernheimer 2005, 75).

Dem Verständnis von Kultur als Alltagskultur liegt dabei die wissenschaftstheoretische Annahme zugrunde, dass in alltäglichen Situationen Bedeutung hergestellt wird, die das ‚Repertoire‘ bilden, auf dessen Grundlage soziale Wirklichkeit interpretiert, und Kultur er- und gelebt wird (vgl. Leiprecht 2004, 4; Lewis 2003, 13). Stuart Hall, einer der einflussreichsten Vertreter der Cultural Studies, hat zu diesem Zusammenhang von Bedeutungsproduktion und Kultur in Anlehnung an semiotische Theorieströmungen einige zentrale Überlegungen formuliert, die im Folgenden knapp ausgeführt werden (vgl. Hall 1997/2004b).¹⁶ Hall stellt zunächst heraus, dass für Menschen Dinge der Welt nur begreifbar werden, wenn sie eine Vorstellung, ein Konzept darüber haben. Um bedeutungsvoll in sozialen Verhältnissen zu werden, müssen diese Konzepte in einem sozialen Interaktionsprozess über Darstellungen prozessiert werden. Diese Darstellungen können als *Repräsentationen* begriffen werden:

„Representation is the production of meaning of the concepts in our minds through language. It is the link between concepts and language which enables us to *refer* to either the ‘real’ world of objects, people or events, or indeed to imaginary worlds of fictional objects, people and events.“ (Hall 1997, 17).

¹⁶ Dieser erkenntnistheoretische Zugang liegt auch neueren Theorieentwicklungen zu Differenzen, Identität, Ethnizität und Rassismus zugrunde; die folgende Darstellung ist daher ausführlicher gehalten.

Repräsentationen bilden die Grundlage für das Begreifen und Kommunizieren von Bedeutungen. Damit bilden sie eine wesentliche Basis für soziales Wissen (vgl. Hall 1997, 16ff.; Lewis 2003, 151). Repräsentationen sind dabei nicht als direkte Abbilder der Realität zu verstehen. Vielmehr stehen ihre Inhalte im *Verhältnis* zu sozialer Wirklichkeit, im Rahmen derer sie wirken: „[...] meaning [...] is constructed, produced. It is the result of a signifying practice – a practice that produces meaning, that *makes things mean*” (Hall 1997, 24). Insofern haben Repräsentationen eine inhärente soziale Dimension. Sie können als *sozial vermittelte* Darstellungen von Wirklichkeit begriffen werden. Damit ist ein wesentliches Element, der konstruktivistische Zugang des Cultural Studies beeinflussten Kultur-Verständnisses, nachgezeichnet.

Repräsentation und Kultur

Repräsentationen bilden eine Art Erklärungshaushalt, mit dessen Hilfe die Komplexität alltäglicher Wahrnehmungen reduziert und eingeordnet werden kann. Dieses Repertoire oder auch Repräsentationssystem kann begriffen werden als „Sprechweise, die eine bestimmte Denk- und Wissensstruktur in Bewegung setzt und suggestive Bilder vor unser geistiges Auge ruft“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, 85).¹⁷ Auf dieser Grundlage ist Handeln in sozialen Verhältnissen möglich. Rudolf Leiprecht führt die Funktionen von Repräsentationen aus:

„Soziale Repräsentationen ermöglichen zum einen eine Orientierung in der materiellen und sozialen Welt, zum anderen bilden sie eine Grundlage für die Kommunikation, indem sie bestimmte Codes für den sozialen Austausch und zur Benennung und Klassifikation liefern. Sachverhalte, Ereignisse, Gegenstände, Gruppen und Handlungen werden mit Hilfe vereinfachender Bilder oder Repräsentationen interpretiert.“ (Leiprecht 2001, 7f.).

Mit der Feststellung, dass Repräsentationen orientierend wirken, wird auf zentrale Funktionen von Repräsentationen für kulturelle Bedeutungsproduktionen hingewiesen: Als „interpretative Ressourcen“ (Wetherell/Potter 1992, 90; übers. AS) wirken sie identitätsstiftend und sinngebend für Subjekte und soziale Gruppen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort. Das Repertoire an sozial geteilten Konzepten und sozial geteilten Zeichensystemen ermöglicht Subjekten, miteinander zu kommunizieren und Dinge in ähnlicher Art und Weise zu interpretieren. Dieses Repertoire kann mit den Worten von John Clarke begriffen werden als „Landkarte der

¹⁷ Anzumerken ist, dass Repräsentationen nicht nur kognitives, rationales Wissen beinhalten, sie beschreiben ein komplexes Konglomerat von Bildern, Mythen, Imaginationen, die auch eng verwoben sind mit emotionalen, affektiven Elementen (vgl. Lewis 2003, 9). Sie können auch nicht getrennt voneinander gelesen werden: „we are talking about, not just a random collection of concepts, but concepts organized, arranged and classified into complex relations with one another” (Hall 1997, 18).

Bedeutungen“. Die Metapher der Landkarte verdeutlicht den orientierenden Charakter für Personen/Gruppen (vgl. Kalpaka 2005, 391; Leiprecht 2001, 8ff.).

Kultur ist in diesem Verständnis zu begreifen als „shared concepts or shared conceptual maps“ (Hall 1997, 18). Diese müssen nicht notwendigerweise nationalstaatlich bestimmt sein. Vielmehr wird dadurch der Rahmen gemeinsam geteilter Bedeutungen beschrieben, in dem Personen/Gruppen zu einem hohen Maße auf die gleichen Repräsentationen zurückgreifen, um sich die Welt zu erklären. In diesem Sinn kann Kultur gefasst werden als

„Repertoire von Bedeutungsmustern und Zeichensystemen (Werte, Normen, Bräuche und andere Verhaltensregeln, allgemeine Wissensbestände und ‚Selbstverständlichkeiten‘, Traditionen, Rituale, Routinen, Glaubensvorstellungen, Mythen usw.), über das Gruppen oder Gesellschaften verfügen.“ (Leiprecht 2004, 16).

Kultur greift damit die gesamte Lebensweise von Personen/Gruppen und bezeichnet nicht nur deren ethnische Herkunft (vgl. Auernheimer 2005, 75).¹⁸ Insofern ist es genau genommen verengt, lediglich von Kultur im Singular zu sprechen. Aus dieser Perspektive wird nachvollziehbar, dass Subjekte nie nur *einer* Kultur zugehörig sind. Jeff Lewis verdeutlicht diese Feststellung:

„An individual human subject may participate in many different cultures simultaneously. Each of these cultures may have its own system of meanings which articulates itself through norms and values, beliefs, political ideals, rituals (repeated behaviours), clothing styles, vocabulary, status positions and so on.“ (Lewis 2003, 15).

Kulturen können demzufolge als *heterogene* Felder kultureller Praxen begriffen werden (vgl. Mecheril/Witsch 2006, 8ff.). Der Praxis-Begriff wird im Folgenden präzisiert.

Zum Verhältnis von Kontextualität, Kultur und sozialer Praxis

Die oben dargelegte Annahme, dass Bedeutung in gewöhnlichen Situationen hervorgebracht und aktualisiert wird, bildet die erkenntnistheoretische Hintergrundfolie für die analytische Fokussierung auf den *Alltags*charakter von Kultur. In diesem Zugang kann Kultur als *soziale Praxis* verstanden werden (vgl. Hörning/Reuter 2004; Auernheimer 2005, 73ff.). „Soziale Praxis“ bezieht sich dabei auf die Herstellung von Bedeutungen in alltagskulturellen Situationen. In alltäglichen Interaktionsprozessen werden Bedeutungen transformiert, das Repertoire an Repräsentationen weiterentwickelt, aber auch Repräsentationen verdrängt oder umgedeutet: „Kultur beinhaltet also nicht nur kulturelle Objekte oder bezeichnet das akkumulierte Wissen,

¹⁸ Zur Problematik dieser Ausweitung vgl. Hall 1999, 120ff.

sondern ist soziale Praxis einschließlich der Sinn- und Erfahrungsebene, die symbolisch repräsentiert sind [sic]“ (Göttlich 2001, 28).

Ein zentrales Moment im Verständnis von Kultur als sozialer Praxis liegt dabei in dem *konstruierten* und *konstitutiven* Charakter von Repräsentationen begründet. Wie oben erwähnt, sind Repräsentationen als konstruiert, d.h. als sozial hergestellt zu betrachten. Repräsentationen haben jedoch als interpretative Ressourcen auch *herstellenden*, d.h. konstitutiven Charakter zur Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse. Margaret Wetherell und James Potter verdeutlichen diesen Zusammenhang wie folgt: „Our accounts of objects always construct those objects in certain ways and this construction is inescapable“ (Wetherell/Potter 1992, 62). In einer holistischen Perspektive wird damit davon ausgegangen, dass Bedeutungen nicht lediglich ein Verständnis über die Wirklichkeit schaffen, sondern in ihrer orientierenden Funktion dazu führen, dass die Bedeutungsmuster „auch in Gegenständen und Strukturen gleichsam ‚materialisiert‘ sein können“ (Leiprecht 2004, 15).

Damit werden Praxiszusammenhänge in den Blick genommen, „in die das Kulturelle unweigerlich verwickelt ist, zum Ausdruck kommt, seine Verfestigungen und seinen Wandel erfährt. Die praktischen Verhältnisse des sozialen Lebens lassen Kultur erst zu ihrer Wirkung gelangen“ (Hörning/Reuter 2004, 10). Bezogen auf interkulturelle Bildungsforschung können auf diese Weise Alltagskulturen in ihren jeweiligen Ausschnitten untersucht werden. Beispielsweise kann in dieser Ausrichtung Schule begriffen werden als

„[...] kulturelle Sphäre, in welcher soziale Beziehungen geschaffen, strukturiert und reproduziert werden. D.h. die sozialen Beziehungen, Interaktionen und Hierarchien zwischen Frauen und Männern, Jungen und Alten sowie Angehörigen verschiedener sozialer Schichten, [...] und ethnischer Gruppen funktionieren in der Schule auf die gleiche Art und Weise wie auch in anderen Teilbereichen der Gesellschaft.“ (Steiner-Khamsi 1999, 307)

Mit der relationalen Ausrichtung des Kultur-Verständnisses verschiebt sich der Blickwinkel: Nicht eine rein faktische Beschreibung kultureller Phänomene ist angestrebt; vielmehr wird das Augenmerk auch auf die Herstellungsbedingungen gelegt (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 124). Das liegt darin begründet, dass Repräsentationen wie erwähnt nicht statisch sind, sondern die ihnen inne liegenden Bedeutungen abhängig sind von dem historisch-sozialen Kontext, in dem sie produziert werden (vgl. Hall 1997, 32). Vor diesem Hintergrund ist es zu verstehen, dass im Kultur-Verständnis der britischen Cultural Studies der Fokus auf den *Kontext* gelegt

wird, im Rahmen dessen Bedeutung hergestellt wird, d.h. soziale Konventionen stabilisiert werden (vgl. Göttlich 2001, 36).¹⁹ Damit werden die Konstruktionsprozesse kultureller Bedeutung in den Analysefokus genommen und Kulturen in ihrer Prozesshaftigkeit untersucht (vgl. Kalpaka 2005, 390; Auernheimer 2005, 74). Kultur ist damit Ausdruck einer sozialen Praxis zu einem bestimmten Zeitpunkt und an einem bestimmten Ort.

Es geht jedoch weniger darum, lediglich die sozialhistorischen Rahmenbedingungen für kulturelle Produktionen zu analysieren als darum, die Relation der beiden Aspekte zueinander, d.h. in ihrer Artikulation zu erforschen (vgl. Winter 2001, 46; Göttlich 2001). Das heißt, es muss danach gefragt werden, in welchem Verhältnis Personen/Gruppen von Repräsentationen Gebrauch machen, „wie dieses kulturelle Wissen und Denken im *gemeinsamen Handeln praktiziert* wird“ (Hörning/Reuter 2004, 13). Es kommt in den Blick, *in welchem Verhältnis* die Subjekte zu ihrem Kontext stehen, und wie sie aus diesem heraus ihre Lebenswirklichkeit wahrnehmen und organisieren (vgl. Leiprecht 2004, 15). Für das Verständnis von Individuen wird deutlich, dass sie als *Akteure* begriffen werden, die Kultur aktiv hervorbringen und als Subjekte ihrer eigenen Lebenssituation gesehen werden (vgl. Leiprecht 2001, 17). In Weiterführung der obigen Überlegungen zum Praxischarakter von Kultur wird dabei angenommen, dass Subjekte Repräsentationen in ihren alltäglichen Handlungen aktualisieren bzw. transformieren. Gleichzeitig wird jedoch betont, dass das Denken und Handeln von Subjekten durch die orientierende Funktion von Repräsentationen gleichzeitig immer schon geformt ist (vgl. Kalpaka 2005, 390).²⁰

In Bezug auf die hier interessierende Fragestellung wird deutlich, dass das zugrunde gelegte Verständnis von Kultur der Gefahr entgegengewirkt, stereotype und homogenisierende Beschreibungen der Lebenssituation von als „kulturell“ identifizierten Personen/Gruppen zu entwickeln, die reduktionistische und essentialisierende Effekte haben. Individuen werden nicht als passive Träger von Kultur begriffen, die als unveränderlich angenommene Verhaltensweisen lediglich reproduzieren, sondern als aktive GestalterInnen ihrer eigenen Lebenssituation theoretisiert. So werden

¹⁹ Die sozialen Herstellungsbedingungen kultureller Bedeutungen treten dabei in den Hintergrund (vgl. Leiprecht 2004, 17; Reuter 2004, 241). Die Selbstverständlichkeit und Handlungsnormalität, auf deren Basis in alltäglichen Lebenszusammenhängen gedacht, kommuniziert, gehandelt wird, ist das Resultat der Wirkungsmächtigkeit und Stabilität sozialer Prozesse (vgl. Hall 1997, 29ff.).

²⁰ Auf diesen Aspekt gehe ich allgemein in 2.2.1. und mit Bezug auf Ethnizität in 2.3.2. genauer ein.

„[...] kulturelle Formen und Prozesse [werden] nicht als etwas Sekundäres, Abgeleitetes betrachtet, sondern sie treten als dynamische und produktive Kräfte, die für die Gesellschaft selbst konstitutiv sind, in den Mittelpunkt“ (Winter 2001, 47f.).

Des Weiteren wird deutlich, dass kulturelle Bedeutungsproduktionen in einer Vielzahl sozialer Gruppen und sozialer Praktiken erfolgen. Damit wird analytisch vermieden, Personen/Gruppen als VertreterInnen einer homogenen Kultur zu konzeptualisieren und deren interne Unterschiede zu vernachlässigen (vgl. Leiprecht 2004, 13ff.). Dies wäre insbesondere vor dem Hintergrund einer sich zunehmend differenzierenden Gesellschaft zu problematisieren, in der nicht lediglich die ethnische Herkunft maßgeblich für die soziale Position von Personen/Gruppen ist. Der dargelegte Zugang weitet den analytischen Fokus und nimmt die Vielfalt an Zugehörigkeiten in den Blickwinkel von Theoriebildung und Forschung um zu erfahren, welche Zugehörigkeiten für die Lebenswirklichkeit von Personen/Gruppen von Bedeutung sind.²¹ Darüber hinaus vermag die in dem konstruktivistischen, prozesshaften Verständnis angelegte Offenheit für Veränderungen, Überlagerungen und Vermischungen, Lebensäußerungen von Personen nicht als unveränderliche Essenz anzunehmen. Insbesondere diese Dimension verspricht weiterführend zu sein, um Kulturalisierungen entgegenzuwirken, in denen Personen in der Festschreibung kultureller Differenz gruppentypisches Verhalten unterstellt wird (vgl. Mecheril 2004, 116ff.). Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, warum das Kultur-Verständnis starken Eingang in die Fachdebatten gefunden hat.

Wolf-Dietrich Bukow und Isabel Heimel arbeiten die Relevanz des Kultur-Verständnisses für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Kontext einer Einwanderungsgesellschaft heraus. Sie sehen konstruktivistische Herangehensweisen, welche die Dynamik von Alltagskulturen in den Mittelpunkt der Forschung rücken, als wesentliche Notwendigkeit an, die Komplexität der „Migrationsthematik sachadäquat [zu] analysieren“ (Bukow/Heimel 2003, 36) und Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen zu vermeiden:

„Es geht also darum, das Alltagshandeln in seinen jeweils wichtigen Kontexten gleichermaßen zu rekonstruieren, bevor man zum Beispiel in eine kulturalistische Reduktion verfällt. [...] Es ist demnach entscheidend, [...] sich auf einen unreduzierten Alltag und die dort praktizierten Prozesse der ‚Hervorbringung‘ einzulassen.“ (ebd., 38).

Es wäre jedoch im Sinne eines Cultural Studies- orientierten Kultur-Verständnisses verkürzt, lediglich die Artikulation kultureller Bedeutungen zum Gegenstand der

²¹ Dieser Aspekt wird in den Ausführungen um Interdependenz vertieft (siehe 2.4.).

theoretischen Betrachtung zu machen, ohne sie in ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse zu begreifen. Der konstruktivistische Trend, der für die Theoriebildung Interkultureller Bildung zu beobachten ist (vgl. ebd., 26ff.), wird problematisch, wenn die Analyse von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen dadurch aus dem Blick gerät (vgl. Winter 2001, 46). Damit wird beleuchtet, dass kulturelle Praxen in ihrer kontextuellen Einbindung in Machtverhältnisse erforscht werden sollten, innerhalb derer sie sich konstituieren und ausprägen. Dies bildet die Grundlage für das Verständnis von Kultur als *Diskursfeld*, als „ein von verschiedenen Gruppen umkämpftes Feld“ (Kalpaka 2005, 391), der zweiten Dimension des hier zugrunde gelegten Verständnisses von Kultur.

2.1.2. Diskursive Praxen: Zum Zusammenhang von Macht und Wissen

Hier wird argumentiert, dass das, was in gesellschaftlichen Verhältnissen zu einem bestimmten Zeitpunkt gedacht bzw. gesagt werden kann, nicht beliebig ist, sondern im Kontext machtvoller Aushandlungsprozesse zu sehen ist. Für die Diskussion der Frage, inwiefern Bedeutungen machtvoll hergestellt werden und Kultur als *Diskursfeld* zu verstehen ist, muss zunächst der Diskurs-Begriff präzisiert werden. In einer sehr offenen Definition bezeichnet „Diskurs“ einen „Fluss von sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (vgl. Jäger 2004, 153). Ein Diskurs beschreibt eine artikulatorische Praxis, die soziale Verhältnisse konstituiert und organisiert und bilden eine „’emergente Praxis’, die ihre eigenen Formen der Verkettung und der Abfolge besitzt“ (Bublitz 2003a, 9).

Diskurs, wie er hier insbesondere in der Rezeption der Cultural Studies nach Stuart Hall gefasst wird, befasst sich mit der Herstellung von sozialem Wissen und stellt dabei die Dimension der machtvollen Aushandlungsprozesse von Bedeutungen in den Mittelpunkt der Betrachtung:²²

„’discourse’ [...] is a group of statements which provide a language for talking about – a way of representing the knowledge about – a particular topic at a particular historical moment. [...] Discourse is about the production of knowledge through language.” (Hall 1997, 44).

²² Aufgrund der Komplexität des Diskurs-Begriffs ist es nicht unproblematisch, eine Definition von Diskurs einzubringen, welche alle Elemente wiedergibt, die mit dem Begriff verbunden werden. In der vorliegenden Arbeit wird der Diskurs-Begriff explizit als analytisches Werkzeug für das Verständnis *gesellschaftlicher Strukturen* angewendet (vgl. Mecheril 2004, 43f.). Stuart Hall bezieht sich in seinen Ausführungen über Diskurs auf Michel Foucault und Jacques Derrida. Lesarten dieses Diskursbegriffs werden auch von Margaret Wetherell/James Potter und Hannelore Bublitz verwendet. Dieser Fokus setzt sich gegenüber spezifischeren Diskursbegriffen der Medienanalyse bzw der Linguistik ab.

Im Folgenden werden im Interesse der Fragestellung drei Dimensionen des Diskurs-Begriffs besonders herausgearbeitet, die im Kultur-Begriff der Cultural Studies m.E. eine Rolle spielen, und zwar a) der organisierende Charakter und die regulativen, begrenzenden Dimensionen für soziales Wissen, b) der Zusammenhang von Macht und Wissen und c) der konstitutive Charakter für die Herstellung sozialer Ungleichheitsverhältnisse. Diskurse werden als *diskursive Praxen* in alltagskulturellen Situationen verortet und im Hinblick auf ihre Auswirkungen für die Ausprägung sozialer Verhältnisse betrachtet. An verschiedener Stelle der Arbeit werde ich auf diese Aspekte wieder zurückkommen. Aus diesem Grund beschränke ich die Ausführungen hier auf die Darlegung der Kernelemente und exemplarische Verweise zu Saids Diskursanalyse über den ‚Orientalismus‘ (vgl. Said 1981), um die Verständlichkeit zu gewährleisten.

Zum regulativen Charakter von Diskursen

Diskurse stehen in enger Verbindung mit der Organisation der Systeme von Repräsentationen, in ihnen werden die Repräsentationen angeordnet (vgl. Hall 1994b, 150; Bublitz 2003a, 45). Sie umfassen „alle mit Bedeutung versehenen und Bedeutungen erzeugende Zusammenhänge und Prozesse wie Bilder, Gesten, architektonische Gebilde und institutionelle Abläufe“ (Mecheril 2004, 43). Das legt nahe, dass Diskurse den Rahmen für das Begreifen sozialer Verhältnisse bilden. Dabei wird angenommen, dass die *spezifische* Art und Weise, wie Diskurse angeordnet sind, es ermöglicht oder verhindert, dass Repräsentationen als Bedeutungsmuster Eingang finden in das System von Repräsentationen und damit im Erklärungshaushalt von Subjekten wirksam werden (vgl. Hall 1994b; Leiprecht 2001, 14). Diskurse sind demzufolge nicht außerhalb sozialer Verhältnisse zu sehen, sondern sie sind *konstitutiv* dafür, wie in sozialen Verhältnissen gedacht und gehandelt wird, was Eingang erhält in Repräsentationen und was nicht (Bublitz 2003a, 14; Auernheimer 2005, 72).

Daraus folgt die Feststellung, dass außerhalb von Diskursen, d.h. außerhalb dieses Möglichkeitsraums, Bedeutungen keinen Eingang finden in soziale Verhältnisse. Es ist insbesondere der *regulierende* Charakter von Diskursen, der ihre Wirkungsmächtigkeit für die Ausgestaltung sozialer Wirklichkeit ausmacht (vgl. Lewis 2003, 25). Stuart Hall arbeitet den regulativen Charakter von Diskursen wie folgt heraus:

„Discourse [...] governs the way that a topic can be meaningfully talked about and reasoned about. [...] Just as discourse ‘rules in’ certain ways of talking about a topic, defining an acceptable and intelligible way to talk, write or conduct oneself, so also, by definition, it ‘rules out’, limits or restricts other ways of talking, of conducting ourselves in relation to the topic or constructing knowledge about it.” (Hall 1997, 44).

In Diskursen wird die Art und Weise, wie über etwas gesprochen wird, begrenzt, gleichzeitig werden bestimmte Bedeutungsproduktionen privilegiert (vgl. Hall 1994a, 150). Mit den Worten von Margaret Wetherell und James Potter ist danach zu fragen, „whose story will be accepted and become part of the general currency of explanation, whose versions of events, whose account of the way things are?“ (Wetherell/Potter 1992, 62) Die Annahme der regulativen Dimension von Diskursen ist grundlegend für das Begreifen des umkämpften Charakters von Bedeutungen. Stuart Hall macht in seiner Rezeption von Michel Foucault deutlich, dass es verkürzt wäre zu glauben, dass alle Personen/Gruppen Repräsentationen volontaristisch in Diskurse einbringen könnten (vgl. Hall 1997/1994b), wie dies die Ausführungen zu Kultur als sozialer Praxis zunächst suggerieren. Wie im Folgenden aufgezeigt wird, sind die Mechanismen der Regulierung, d.h. der Begrenzung und Privilegierung von Repräsentationen, zentral verbunden mit Wissen, Macht und Dominanz.

Zum Zusammenhang von Macht, Wissen und Dominanz

Dem Verständnis von Kultur als Diskursfeld liegt die Annahme zugrunde, dass historische Kontexte eine entscheidende Rolle spielen für die Ausgestaltung sozialer Verhältnisse. Dabei wird argumentiert, dass komplexe historische Aushandlungsprozesse zwischen sozialen Gruppen zur Etablierung gesellschaftlicher Verhältnisse geführt haben, in denen die Sprecherposition bestimmter sozialer Gruppen gegenüber anderen Sprecherpositionen privilegiert werden. Das impliziert, dass ungleiche Machtverteilung historisch hergestellt ist und eng verknüpft ist mit der Frage, welche sozialen Gruppen in einer mächtigeren Sprecherposition sind, ihre Bedeutungen und damit ihre Sicht der Welt durchzusetzen, gegenüber anderen, deren Weltsicht dadurch nur erschwert Eingang erhält in soziale Diskurse (vgl. Lewis 2003, 29; Supik 2004, 36). In Rückbezug auf den orientierenden Charakter von Repräsentationen ist damit eine enge Verbindung von Macht und sozialer Positionierung festzustellen:

„Die Definitionen der Welt, die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche die Lebenssituation jener Gruppen, die das Machtmonopol in der Gesellschaft innehaben, besitzen das größte Gewicht und den meisten Einfluss, sie erzeugen die stärkste Legitimität.“ (Clarke 1979, 42; zit. nach Kalpaka 2005, 392)²³

Die Definitionsmacht kann gefasst werden als *gesellschaftlich hergestellte Möglichkeit* für dominante Bezeichnungspraxen zur Durchsetzung von Wissen als sozial geteiltes Wissen. Stuart Hall drückt diesen Zusammenhang wie folgt aus: „power to represent

²³ Das Verständnis des „Machtmonopols“ ist missverständlich bzw. problematisch, da wie ich gleich erkläre, Macht als zirkulativ zu begreifen ist.

someone or something in a certain way- within a certain ‘regime of representation’. It includes the exercise of *symbolic power* through representational practices.” (Hall 1997, 259). Said arbeitet in seiner Analyse über die diskursive Herstellung des Orients heraus, dass insbesondere Europäer damals in der mächtigen Position waren, ihre Repräsentationen über den Orient einzubringen gegenüber denjenigen, die dort lebten:

„[...] ein Projekt selbst, dessen Dimensionen solche verschiedenen Bereiche umfassen wie die Imagination selbst, das Ganze Indiens und des Morgenlandes, die biblischen Texte und biblischen Länder [...] unzählige orientalische ‚Experten‘ und ‚Hände‘, einen Lehrstuhl der Orientalistik, eine weite Spanne ‚orientalistischer Ideen‘ (zum Beispiel orientalistische Despotie, orientalistischer Glanz, orientalistische Grausamkeit, Sinnlichkeit) [...]“ (Said 1981, 11).

In Unterscheidung zu anderen sozialwissenschaftlichen Konzeptionen wirkt Macht hier nicht nur unterdrückend, sondern auch erzeugend, sie hat hervorbringenden Charakter (vgl. Hall 2004a, 147f.). Hannelore Bublitz arbeitet diesen Aspekt genauer heraus:

„Machtausübung geschieht hier über die diskursive Produktion von Wahrheiten. [...] Ihre Positivität besteht in ihrer Produktivität, besteht darin, dass sie Effekte produziert, Materialitäten erzeugt, Wissen hervorbringt. Wissen und Macht schließen sich zu wirkungsvollen Komplexen zusammen.“ (Bublitz 2003a, 59).

Bedeutungen können damit nicht beliebig eingebracht werden. Das präzisiert die Aussagen zum relationalen Charakter von Repräsentationen. Repräsentationen können in dieser Perspektive nicht als ‚unschuldig‘ gesehen werden: Welche Repräsentationen eingebracht werden (oder nicht), ist damit ein Effekt machtvoller Verhandlungen (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003, 26ff.). Die obigen Ausführungen zum sozial vermittelten Charakter von Repräsentationen werden hier um die Dimension erweitert, dass in Repräsentationspraxen immer auch Macht mitverhandelt wird. Wissen und Macht sind in dieser Perspektive stark miteinander verschränkt (vgl. Hall 1997, 47ff.).²⁴

Macht ist jedoch nicht auf eine bestimmte soziale Gruppe oder eine bestimmte Struktur bezogen. Vielmehr ist in der Perspektive von Kultur als Diskursfeld Macht „als kontingentes Kräfteverhältnis“ (Bublitz 2003a, 69) zu begreifen, welches alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens durchdringt. In diesem Zugang hat Macht *zirkulativen* und *mikrophysischen* Charakter. (vgl. Hall 2004a, 146f.; Schiffauer 1997). Damit ist Macht zwar infolge historischer Prozesse ungleich verteilt, jedoch impliziert dies nicht, dass benachteiligte Gruppen keine Macht besitzen. Dies ist eine Grundannahme für das

²⁴ Hall bezieht sich hier auf Foucault, und zwar wie folgt: „Wir sollten zugeben, dass Macht Wissen produziert [...] Dass Macht und Wissen einander direkt implizieren; dass es weder eine Machtbeziehung ohne den korrelierenden Aufbau eines Wissensgebietes gibt, noch irgendein Wissen, das nicht Machtbeziehungen voraussetzt und aufbaut.“ (Foucault 1980, 27; zit. nach Hall 1994b, 152).

Verständnis, dass Bedeutungen (und damit auch gesellschaftliche Strukturen) immer umkämpft sind

Zum konstitutiven Charakter von Diskursen

Die obigen Ausführungen zeigen, dass Repräsentationen hohe Relevanz dafür haben, Machtverhältnisse zu begründen und diese zu kontinuierlichen Verhältnissen fortschreiben zu können. Wissen und Macht sind in ihrer engen Verschränkung folgenhaft für die Ausgestaltung sozialer Strukturen. In Bezug auf die Repräsentationen, die in der diskursiven Herstellung des Orients wirkungsvoll waren, analysiert Said, dass diese zum einen als Bestandteil westlicher Tradition zu sehen sind. Sie griffen damit auch Diskurse über „Zivilisiertheit“, „Moderne“, „Entwicklung“ etc. auf und aktualisierten sie (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 86). Dadurch wurden auch dominante Sprechpositionen stabilisiert. Diese drückten sich sozial wirksam aus, sie erzeugten Verhältnisse des Wissens und Sprechens, die eine Legitimationsbasis schufen „für den Aufbau einer rassistischen Ideologie, die von der Überlegenheit des ‚weißen Mannes‘ spricht und deren Rhetorik eine von ‚Hochkulturen‘ und ‚Zivilisation‘ ist, die sich gegen die intellektuelle und kulturelle ‚Minderwertigkeit‘ der Kolonien absetzte“ (Castro Varela/Dhawan 2005, 46).

Darin drückt sich der hervorbringende Charakter der Reproduktion von Macht aus: In der Möglichkeit der Wiederholung, Aktualisierung und Fixierung von Repräsentationen liegt eine wesentliche Bedingung für die Durchsetzungskraft und Stabilität von Diskursen (vgl. Bublitz 2003a, 33). Diskurse können somit als wesentliche Elemente von Machtverhältnissen gesehen werden. Sie werden in Machtverhältnissen hergestellt und produzieren Machtverhältnisse (Mecheril 2004, 44). Dieser doppelseitige Charakter der Herstellung und Reproduktion verleiht Diskursen hohe Relevanz für das Begreifen sozialer Strukturen:

„Sie [Diskurse; as] bilden ‚theorie-praktische‘ Komplexe, die nicht nur mit einer Reihe von Praktiken verwoben sind, die ihnen selbst äußerlich angeheftet sind; vielmehr handelt es sich um die Systeme des Sprechens, der Rationalisierung und der Argumentation, die die Verflechtungen der Macht, der Legitimation und des Handelns *erzeugen*.“ (Mersch 1999:165; zitiert nach Bublitz 2003a, 15; Hvh. AS).

Die obigen Ausführungen zum konstitutiven Charakter sozialer Praxen weiterführend ist zu folgern, dass machtvolle Aushandlungsprozesse von Bedeutungen nicht nur in makrostrukturellen Verhältnissen verortet werden, sondern es wird auch davon

ausgegangen, dass diese auf der Ebene alltagskultureller Bedeutungsproduktionen reproduziert bzw. transformiert werden (vgl. Hall 1997, 261; Leiprecht 2001, 21).

Die makro- und mikrostrukturelle Verschränkung machtvoller Aushandlungsprozesse von Bedeutung kann mit dem Begriff der „diskursiven Praktiken“ gefasst werden (vgl. Bublitz 2003a, 54ff.; Hall 1994b, 150). Diskursive Praktiken zeichnet dabei aus, dass sie sich als geregelte Wissensformen auf unterschiedlichen Ebenen artikulieren, und zwar „in den umfassenden Praktiken des institutionellen, des individuellen und kollektiven Handelns, der Lebensformen und –milieus.“ (Bublitz 2003b, 157). Der Begriff der diskursiven Praktiken erweitert damit den oben erarbeiteten Begriff der sozialen Praxen um die Dimension der Machthaftigkeit von Bedeutungsproduktionen. Soziales Wissen wird über Repräsentationen machtvoll prozessiert, und bildet wiederum die Grundlage für Praktiken. Repräsentation „wird selbst zu einer diskursiven Praktik, die an der Herstellung des von ihr Repräsentierten mitwirkt“ (Bublitz 2003a, 33). Alltagskulturen sind auf diese Weise in zentraler Weise von Diskursen beeinflusst:

„Discourse in this sense [...] seen as historically evolved, making up an important part of the common sense of a culture as well as providing the structure for the operation of institutions such as human science, education and the law.“ (Wetherell/Potter 1992, 89f.)

Die Machthaftigkeit von Diskursen liegt dabei insbesondere in ihrer *normalisierenden Wirkung*: Ihre Wirkmächtigkeit erhalten Diskurse insbesondere über die *subtilen* Formen der Machtausübung, die nicht primär auf Verbot, Zwang und Verhinderung, also auf eine ‚neinsagende Gewalt‘, sondern auf den hervorbringenden und intervenierenden, aber darin zugleich auch einschränkenden Charakter von Ordnungs- und Klassifikationsverfahren, die ‚normend, normierend, normalisierend wirken‘“ (Bublitz 2003a, 8; auch: Scherr 2006, 115). Die Begrenzung ‚anderer‘ Sprechweisen und ‚anderer‘ Repräsentationen bei *gleichzeitiger* Privilegierung dominanter Repräsentationen hat Auswirkungen auf die Wahrnehmung und Strukturalität gesellschaftlicher Wirklichkeiten (vgl. Wetherell/Potter 1992, 79ff.; Leiprecht 2004, 16f.). In diskursiven sozialen Ordnungen werden dadurch Verhältnisse geschaffen, die infolge der wiederholten Aktualisierung der ihnen inne liegenden Repräsentationen *Normalitätscharakter* erhalten. Wie an verschiedener Stelle noch genauer herausgearbeitet wird, bewirkt der normalisierende Charakter von Diskursen, soziale Ungleichheitsverhältnisse als natürlich gegeben wahrzunehmen.²⁵

²⁵ Siehe 2.2.2., mit Fokus auf rassistische Verhältnisse siehe 2.3.3.

So haben gesellschaftliche Diskurse eine Wirkmächtigkeit, gerade auch dann, wenn wir es nicht merken (vgl. Bublitz 2003a, 11; Rommelspacher 2002, 76). In Bezug auf Saids Analyse kommen damit Strukturen der Dominanz ‚westlicher‘ Repräsentationen in den Blick, die bis heute dazu beitragen, dass verzerrende Repräsentationen über ‚den‘ Orient in sozialen Diskursen aktiv sind, die auch durch aktuelle mediale und politische Diskurse aktualisiert werden in den Verhandlungen über die ‚fremde‘ Religion Islam, mit negativen Folgen für die bezeichneten Personen/Gruppen (vgl. Ha 2004a, 56ff.; Gutiérrez Rodríguez 2006).

Diskurse sind jedoch (auch in ihrem Plural) nicht als homogene Gebilde zu begreifen. Immer auch sind Gegendiskurse und Widerstände in Diskursen eingebettet, die widerstreitend im ‚Kampf um Bedeutungen‘ mit dominierenden Diskursen sind. Diese jedoch haben infolge der diskursiven Anordnung und strukturellen Privilegierung bestimmter Sichtweisen weniger Möglichkeit, in dominante Diskurse einzutreten und sie zu transformieren. Diesen Aspekt fokussiert Gayatri Chakravorty Spivak, wenn sie aus postkolonialer Perspektive formuliert: „The subaltern cannot speak“, wobei betont wird, „dass es nicht um die Sprachlosigkeit der Subalternen geht, sondern vielmehr darum, dass das Hören hegemonial strukturiert ist“ (Castro Varela/Dhawan 2005, 68).²⁶

Damit ergibt sich ein Zugang zum Verständnis gesellschaftlicher Strukturen, der machtvolle Aushandlungsprozesse in alltagskulturellen Situationen in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt (vgl. Kalpaka 2005, 391). Als „Netzwerk vielfältiger Kräfteverhältnisse“ (Bublitz 2003a, 8) ist Gesellschaft „in eine Vielzahl lokaler Kämpfe um Macht und Ordnung zersplittert“ (ebd.) zu sehen, die immer prekär bleiben muss. Kultur wird in diesem Verständnis gesehen als „Instrument der kritischen Gesellschaftsanalyse“ (Auernheimer 2005, 73), um die „polyphonen, stets umstrittenen und umkämpften Prozesse der Konstruktion von sozialen Differenzen und Identitäten“ (Mecheril/Witsch 2006, 9) zu erfassen.

²⁶ Der Begriff „subaltern“ ist nach Antonio Gramsci verwendet und bezieht sich auf Personen/Gruppen, die in Machtverhältnissen der Hegemonie dominierender Gruppen unterworfen sind und die infolge der ungleichen Machtverteilung ungleich schwierigere Möglichkeiten haben, die Strukturen der Benachteiligung zu verändern (vgl. Ashcroft et al. 1998 zur Definition „subaltern“, 215ff.).

2.1.3. Zum Verständnis von Kultur als diskursiver Alltagskultur

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die bisherigen Ausführungen ein Verständnis von Kultur beschreiben, das weniger den Begriff von Kultur selbst fokussiert. Vielmehr wird deutlich, dass der Cultural Studies inspirierte Begriff von Kultur eine *gesellschaftstheoretische Analyseperspektive* darstellt (vgl. Hall 1999; Engelmann 1999). In dem Verständnis von Gesellschaft als umkämpfte Netzwerke und dem kritischen Bewusstsein für die historisch hergestellte und auch Ungleichheitsverhältnisse widerspiegelnde Normalität kultureller Praxen kommt ein erkenntnistheoretischer Impetus in das Verständnis von Kultur, das den Kultur-Begriff deutlich abhebt von anderen Alltagskultur-Verständnissen (vgl. Auernheimer 2002). Die Perspektive kann in ihrer erkenntnistheoretischen Ausrichtung daher nicht allein als konstruktivistisch beschrieben werden; vielmehr ist die Perspektive auch interessiert an der Analyse von Ursachen, Mechanismen und Effekten sozialer Ungleichheitsverhältnisse.

Alltägliche soziale Praxen in den Blickwinkel genommen in der Annahme, dass in ihnen sozial vermittelt Bedeutung hergestellt wird. Es wird jedoch auch aufgegriffen, dass Bedeutungsproduktionen nicht volontaristisch eingebracht werden können, sondern ihre Anerkennung als sozial geteiltes Wissen „in einem gegebenen Feld der Möglichkeiten und Zwänge“ (Kalpaka 2005, 390) erfolgt. In der Perspektive von Kultur diskursiver, sozialer Praxis wird nach der historischen *Genese* kultureller Bedeutungsproduktionen und Wissensordnungen gefragt, als auch ihrer *Habitualisierung* und *Materialisierung* in der Lebenswirklichkeit von Subjekten (vgl. Hörning/ Reuter 2004, 12). Annita Kalpaka definiert den gesellschaftstheoretischen Zugang wie folgt:

„Es geht ihnen [VertreterInnen der Cultural Studies; AS] in den Gesellschaften der Gegenwart um die kontextuell unterschiedlichen Prozesse der Bedeutungsproduktion, die durch Endtraditionalisierung, Vermischung, Wandel und Konflikt gekennzeichnet sind. Ausgangspunkt sind die sozialen Alltagspraktiken, die Kulturen schaffen und soziale Wirklichkeiten hervorbringen.“ (Kalpaka 2005, 389)

Damit wird ein prozesshaftes, dynamisches Verständnis gesellschaftlicher Verhältnisse zugrunde gelegt. Diese Perspektive weitet den Fokus wissenschaftlicher Analysen aus auf die gesamte Lebenswelt von Subjekten/Gruppen.²⁷ Explizit wird der Blickwinkel darauf gerichtet, in welchem Kontext durch Bedeutungsproduktionen auch Macht- und

²⁷ Zur vertieften Diskussion der inneren Zusammenhänge und Abgrenzungen der Zugänge Kultur, Lebenswelt und Diskurs vgl. Auernheimer 2002.

Ungleichheitsverhältnisse stabilisiert, reproduziert bzw. transformiert werden (vgl. ebd.). Richard Johnson, einer der Hauptvertreter der britischen Cultural Studies, präzisiert diese wechselseitige Verbindung der beiden skizzierten Dimensionen und formuliert, „dass Kultur kein autonomes, aber auch kein determiniertes Feld, sondern ein Bereich gesellschaftlicher Kämpfe und Differenzen ist“ (Johnson 1999, 142). Udo Göttlich fasst dies wie folgt:

„Die Herausforderung durch die Cultural Studies besteht nämlich keineswegs in deren radikaler Kontextualität, sondern diese ist mit ihrem spezifischen Erkenntnisinteresse gegeben, kulturelle Praktiken *in ihrer Beziehung und Begrenzung durch soziale Strukturen und Prozesse* zu begreifen, wobei dieses Verhältnis insbesondere anhand von kulturellen Repräsentationen analysiert und thematisiert wird“ (Göttlich 2001, 16; Hvh. AS).

Deutlicher als in anderen sozialwissenschaftlichen Zugängen wird dabei die wechselseitige Verbindung von Subjekten und gesellschaftlichen Strukturen in den Blick genommen. Gesellschaftliche Verhältnisse werden als historisch hervorgebrachte Strukturen verstanden, in denen zu einem bestimmten Zeitpunkt institutionalisiert ist, wer zu Aussagen berechtigt ist, und wessen Repräsentationen benachteiligten Eingang erhalten. Im Spannungsfeld von Kulturalismus und Strukturalismus (vgl. Hall 1999) geht es in erster Linie darum zu erfahren,

„wie die ‚Leute‘ von den besonderen Strukturen ihres Alltagslebens und den verschiedenen Widerständen und Mächten, denen sie dabei begegnen –sowohl in ökonomischer als auch in politischer Provenienz-, entmündigt oder ermächtigt werden und ferner wie *sie selbst* ihre Position auslegen, darstellen, begreifen und zum Ausdruck bringen.“ (Göttlich 2001, 17)

Erst die Einnahme dieser Doppelperspektive, d.h. der Verbindung der Analyse alltäglicher Prozesse der Hervorbringung sozialer Bedeutung mit einer machtkritischen Perspektive, begründet die Basis Cultural Studies- informierter Theoriebildung und Forschung (vgl. Hall 1999; Winter 2003; Engelmann 1999, 13). Die beiden Dimensionen sind hier schließlich zusammengeführt in dem Begriff von Kultur als *diskursiver Alltagskultur*.

Im Hinblick auf die zugrunde liegende Fragestellung, wie Ethnisierungen und Kulturalisierungen entstehen und wirken, beinhaltet dieser Kulturbegriff zentrale Anhaltspunkte, von denen zwei hier genauer in den Blick genommen werden. Der im Verständnis diskursiver Alltagskultur dargelegte theoretische Zugang problematisiert Kultur-Verständnisse, die Menschen als passive Subjekte konzipieren, welche die in der (statisch begriffenen) Kultur vorhandenen Werte und Normen, Sitten und Bräuche,

Mentalitäten lediglich reproduzieren (vgl. Leiprecht 2004, 12ff.).²⁸ Dieses kontraproduktive Verständnis von Kultur, das als reduktionistisch, kulturalisierend und homogenisierend begriffen werden kann, ist mit der konstruktivistischen Orientierung auf die gesamte Lebenswelt der Personen/Gruppen und der Betonung der subjektiven Handlungsräume nicht unmittelbar gegeben, und kann daher als weiterführend angesehen werden für die Frage, wie das Risiko von Ethnisierungen und Kulturalisierungen vermieden werden kann (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 134).

Zudem scheint diese Perspektive das Potential zu haben, sich stetig wandelnde Strukturen in einer heterogenen, pluriformen Einwanderungsgesellschaft analytisch greifbar zu machen (vgl. Auernheimer 2002, 101). Kien Nghi Ha formuliert die Notwendigkeit, dass auch wissenschaftliche Theoriebildung aufgefordert ist, hier angemessene Perspektiven zu entwickeln:

„[...] die heutige Form der politischen Welt(un)ordnung, nachhaltige Pathologisierung der kolonisierten Gesellschaften, weltweite Arbeitsmigrationen, kapitalistische Entwicklungsdynamik, Transformationsprozesse der Nationalstaaten, interkulturelle Gesellschaften etc. Diese Facetten einer in höchsten Maßen dynamischen Globalisierung machen es dringend erforderlich, dass wir uns auf eine Sicht auf Kultur und Identität öffnen, die [...] die kulturelle Differenz, die Ränder und ihre Überschneidungen zum *Ausgangspunkt* nimmt.“ (Ha 2004a, 141).

Jedoch ist festzuhalten, dass ungeachtet der Ausweitung von Kultur auf Alltagskultur weiterhin das Risiko gegeben ist, die Lebenswelt von MigrantInnen in einer essentialisierenden und homogenisierenden Perspektive zu untersuchen. Das hängt wesentlich mit der Verknüpfung von Ethnizität, Kultur und Nationalität zusammen, die in Deutschland zu beobachten ist (vgl. Mecheril 2004, 20f.). Infolge der Verquickung von Repräsentationen über kulturelle Identität mit nationaler bzw. ethnischer Identität scheint eine Ausweitung von Kultur auf Alltagskultur das Problem von Kulturalisierungen und Ethnisierungen nicht zu lösen, sondern auf eine andere Ebene zu verlagern. Indem Kultur nun als Rahmen für soziale Handlungen angesehen wird, ist die Gefahr gegeben aus dem Blick zu verlieren, dass die Zugehörigkeit zu einer ethnisch-kulturellen Gruppe auch identitätsstiftend ist, bzw. bestimmte Zugehörigkeiten zu ethnisch-kulturellen Gruppen gesellschaftlich dergestalt bewertet sind, dass sie zu sozialer Benachteiligung führen.²⁹

²⁸ Die problematischen Aspekte dieses Kultur-Begriffs wurden bereits skizziert und werden in 2.3.3. entlang der Ausführungen zu Kulturrassismus vertieft.

²⁹ Diese Annahme werde ich in 2.3. vertiefen.

Wenngleich die Ausweitung auf einen Alltagsbegriff von Kultur als positiv zu erachten ist, da Subjekte und ihrer Handlungen in ihrer Einbettung in gesellschaftliche Strukturen gesehen werden und damit der Gefahr von Essentialisierungen entgegengewirkt wird, so entsteht damit eine gewisse Leerstelle, welche die subjektive Bedeutung ethnisch-kultureller Zugehörigkeiten entlang von Vorstellungen einer gemeinsamen Herkunft, Sprache und Geschichte vernachlässigt, wie dies eingangs in der Begriffsbestimmung für Ethnizität definiert wurde. Wird diese Leerstelle nicht entsprechend analytisch aufgegriffen, bleibt weiterhin das Risiko, MigrantInnen in ihren Denk- und Verhaltensweisen zu besondern, da die Analysen, wenn auch implizit, weiterhin auf die Alltags-Kultur bzw. Ethnizität von MigrantInnen abzielen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der Realität einer ethnisch heterogenen Bevölkerung zu problematisieren, da auf diese Weise das Risiko gegeben ist, MigrantInnen nur in ihrer ethnischen Andersheit zu sehen und weitere Zugehörigkeitslinien zu vernachlässigen.³⁰

Die Umdeutung bzw. Auswechslung des Kultur-Begriffs allein ist daher weiterführend, jedoch m.E. nicht ausschlaggebend zur Verringerung der Gefahr für Ethnisierungen und Kulturalisierungen. Wie in den folgenden Kapiteln diskutiert wird, ist hier insbesondere auch zu fragen, welches Verständnis von Identität den wissenschaftlichen Analysen zugrunde gelegt ist, und in welchem Zugang Differenz im Allgemeinen, und Ethnizität als wissenschaftliche Analysekategorie im Besonderen gefasst wird. Darin wird immer wieder aufgegriffen, dass in dem hier dargelegten Verständnis von Kultur bereits zentrale erkenntnistheoretische und gesellschaftstheoretische Anhaltspunkte enthalten sind zur Beantwortung der Frage, wie Ethnisierungen und Kulturalisierungen entstehen und wirken.

³⁰ Dieser Aspekt ist Gegenstand der Diskussion in 2.4.1.

2.2. Differenzen als soziale Ordnungskategorien

Die bisherigen Ausführungen zum Verständnis von Kultur als diskursiver Alltagskultur haben einen gesellschaftstheoretischen Zugang zum Begreifen sozialer Wirklichkeit verdeutlicht, der gegenwärtig (nicht nur) im Kontext der Theoriebildung Interkultureller Pädagogik diskutiert wird. Von dieser Diskussion nicht unabhängig zu sehen ist die Debatte um die Bedeutung *sozialer Differenzen* in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung. Die zunehmende Bedeutung differenz-theoretischer Ansätze kann dabei als Reaktion sozialwissenschaftlicher TheoretikerInnen auf die wachsende Komplexität sozialer Strukturen gewertet werden, die sich auch in der Differenzierung der Lebenslagen und Biographien ausdrückt (vgl. Fritzsche 2001; Lutz/Wenning 2001; Krüger-Potratz/Lutz 2002).

Helma Lutz und Norbert Wenning stellen fest, dass die in den Erziehungswissenschaften geführte „Differenzdebatte“ (Lutz/Wenning 2001, 12), wie eingangs erwähnt, zum Hinterfragen von *Normalitätskonstrukten* beiträgt, „die im Laufe der zweihundertjährigen Disziplingeschichte der (deutschen) Pädagogik als das Allgemeine gesetzt wurden“ (ebd., 16).³¹ In einer machtkritischen Perspektive verstanden stehen die Theoretisierungen über Differenz in engem Bezug zum Verständnis von Kultur als diskursiver Alltagskultur, da sie innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung für „Prozesse gesellschaftlicher Ausdifferenzierung, Re-Hierarchisierung und soziale[.] Ausschlüsse“ (ebd.) sensibilisieren.³² Im Wissenschaftsdiskurs der Interkulturellen Pädagogik ist die Aktualität der Auseinandersetzung um Differenz insbesondere als Ergebnis der zunehmenden Beachtung der Bedeutung struktureller Ungleichheiten für die Lebenswirklichkeit von MigrantInnen zu werten (vgl. Auernheimer 2005, 120ff.).

Zunächst wird eine kurze Begriffsklärung vorgenommen, da der Differenz-Begriff häufig diffus verwendet wird. Im Kontext poststrukturalistischer Theorieströmungen hat er einen spezifischen Verwendungsradius und korrespondiert stark mit den oben dargelegten erkenntnistheoretischen Grundannahmen zum Verständnis von Subjekt und

³¹Als Überblick zur Diskussion der Differenz-Debatte in Deutschland vgl. Rademacher/Wiechens 2001, Lutz/Wenning 2001; zur Gender-Differenz vgl. Wartenpfehl 2000, Gutiérrez Rodríguez 1999; zu ethnischer Differenz vgl. Ha 2004a.

³² Anzumerken ist, dass hier explizit differenztheoretische Ansätze gefasst werden, die im Kontext poststrukturalistischer und postkolonialer Theorieströmungen zu verorten sind. Diese Denkansätze sind vor allem im angloamerikanischen Raum bereits in einige Disziplinen eingegangen und haben einige grundlegende Debatten ausgelöst (vgl. Amos 2001).

Gesellschaft. In Anlehnung an Avtar Brah kann der Begriff der Differenz in drei Dimensionen gefasst werden (vgl. Brah 2002, 440).³³ Differenztheoretische Theorieströmungen lesen in Abgrenzung zu bisherigen soziologischen Theorien die Verbindung von Identität und Differenz neu, ebenso wie auf dieser Basis das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft in einer grundlegend anderen Form bestimmt wird (vgl. ebd.; Fritzsche 2001, 10ff.). Vor diesem Hintergrund wird in sozial-konstruktivistischer Perspektive die wissenschaftstheoretische Prämisse argumentiert, dass Differenzen wie Alter, Geschlecht, Ethnizität bedeutsame Identitätsangebote für Subjekte darstellen und als *Ordnungskategorien* für gesellschaftliche Strukturen wirksam werden (vgl. Rademacher/Wiechens 2001). Diese Dimension wird in 2.2.1. dargestellt.

In einer zweiten Dimension des Differenzbegriffs sind Differenzen als „Objekte sozialer Diskurse“ (Brah 2002, 440) zu fassen: Differenz wird in postkolonialer Perspektive explizit begriffen als *im Kontext von Machtverhältnissen* hergestellte Verhältniskategorie (vgl. Jain 2003, 260; Ha 2004a, 82ff.). Es wird argumentiert, dass der konstruktivistische Charakter von Differenzen als soziale Ordnungskategorien nur unzureichend erfasst ist, wenn diese in der Theoriebildung nicht verbunden werden mit einer Analyseperspektive, die gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse in den Blick nimmt, in denen Differenzen funktional werden können, soziale Andersheit zu konstruieren und auf dieser Grundlage Zugehörigkeit zu regulieren bzw. Ausgrenzungen und Benachteiligungen zu rechtfertigen (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999/2003, 9; Eickelpasch 2001, 56ff.; Wollrad 2005a, 47). Diese Dimension wird in 2.2.2. ausführlich dargestellt, da in den Ausführungen deutliche Bezugspunkte zur zugrunde liegenden Fragestellung enthalten sind.

Die beiden Dimensionen bilden den Inhalt der dritten Dimension des Differenzbegriffs, wonach Differenz als *wissenschaftliche* Kategorie gesehen wird, mit deren Hilfe gesellschaftliche Strukturen erfasst und beschreibbar gemacht werden sollen. Im Hinblick auf das Verhältnis von Subjekten zum gesellschaftlichen Kontext werden Differenzen gefasst als

„Positionierungen (Selbst- und Fremdverortungen) oder soziale[...] Platzanweiser[.], die in Form unterschiedlicher – oft miteinander korrespondierender- hierarchisch strukturierter

³³ Wichtig ist dabei folgende Klarstellung: Die künstliche Auffächerung des Differenz-Begriffs hier und auch in der Diskussion der folgenden Kapitel soll nicht implizieren, dass die drei Dimensionen unabhängig voneinander sind. Auf die Interdependenzen werde ich in Bezug auf die Differenzlinie Ethnizität in 2.3.1. ausführlich eingehen. Jedoch ist mit dieser Betrachtungsweise einer Diffusität in der begrifflichen Verwendung entgegengekömmt, die in der Literatur häufig anzutreffen ist.

Signifikationssysteme gesellschaftliche Machtverhältnisse regulieren“ (Lutz 1998, 68f., zit. nach Krüger-Potratz 1999, 160).

In dieser Sichtweise wirken Differenzen in spezifischer Art und Weise zusammen, an ihren Kreuzungen positionieren sich Subjekte nicht nur, sondern sie werden auch machtvoll positioniert (vgl. Frankenberg/Mani 1996).

Die Ausführungen stellen zentrale Grundüberlegungen der gegenwärtigen Theoriebildung Interkultureller Pädagogik dar, werden jedoch häufig nicht ausdrücklich thematisiert bzw. lediglich über ethnische Differenz angesprochen. Sie können als Mindeststandard erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung gelten (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 221f.). Wie aufzuzeigen ist, leisten differenztheoretische Zugänge einen Beitrag zur Klärung der Frage, wie Ethnisierungen und Kulturalisierungen entstehen, indem sie – in gewisser Kontinuität und Ausdifferenzierung zum Verständnis von Kultur als diskursiver Alltagskultur – klären, wie (Nicht-) Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen begriffen wird. Die Ausführungen sind dabei bewusst eingebettet in einen weiter gefassten soziologischen Bezugsrahmen. Dies geschieht in der Absicht, die allgemeinthoretischen Bezugspunkte zu den Auswirkungen sozialer Transformationsprozesse zu verdeutlichen für das Verständnis, wie Subjekte sich im Kontext von Zugehörigkeits- und Differenzerfahrungen positionieren. Als Querschnittsdimension werden dabei die Anschlusspunkte beschrieben für die Diskussion der Frage, wie in dieser Perspektive Ethnizität konzeptualisiert wird.

2.2.1. Herstellung von Differenz und das Verhältnis zu Identität

Bei der Thematisierung von Differenz wird in der Interkulturellen Pädagogik häufig der Begriff der „kulturellen Differenz“ verwendet, und zumeist werden MigrantInnen damit bezeichnet, die als ethnisch different angesehen werden (vgl. Krüger-Potratz 1999). Was dabei oft aus dem Blick gerät ist die Tatsache, dass Ethnizität nicht lediglich eine Differenzerfahrung ist, sondern auch eine subjektive Ressource darstellt für Subjekte, sich zugehörig zu fühlen zu sozialen Gruppen. Des Weiteren wird in Theorie und Forschung häufig nahe gelegt, dass die ethnische Zugehörigkeit von MigrantInnen deren Lebenssituation deutlich beeinflusst, wenn nicht bestimmt. Diese Perspektive birgt die Gefahr, die Lebensäußerungen von MigrantInnen entlang ihrer

ethnischen Zugehörigkeit zu essentialisieren und auf diese zu reduzieren.³⁴ Wie im Folgenden argumentiert wird, liegt dies insbesondere darin begründet, welches Verständnis von *Identität* den Beiträgen zugrunde liegt. Zumeist wird dies nicht explizit, im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird jedoch auf diese Dimension in grundlegender Weise eingegangen. Im Fokus dieses Kapitels stehen die daher die Fragen: Wie verorten sich Subjekte und in welchem Zusammenhang steht dies mit Differenz? Welche Rolle spielen Repräsentationen im Verhältnis von Identität und Differenz? Die Darstellung erfolgt dabei bewusst ausgehend von der Ebene des Subjekts.³⁵

2.2.1.1. Differenzen als Identifikationsangebote

Wie eingangs skizziert wurde, sind westliche Gesellschaften in tief greifenden Transformationsprozessen begriffen.³⁶ Vor diesem Hintergrund verlieren kollektive Identitätsangebote in zunehmendem Maße ihre Orientierungsfunktion (vgl. Hall 1994a, 69ff.; Ha 2004a, 80ff.). Im folgenden Zitat werden die Zusammenhänge dieser Prozesse für die Ausgestaltung der Lebenswelt von Subjekten verdeutlicht:

„Menschen [werden] durch wachsende Bildungsabhängigkeit, durch Marktmobilität und Arbeitsmarktkonkurrenz aus den hergebrachten Lebensformen und Traditionen von Familie, Nachbarschaft, Klasse, Schicht, Geschlechterrollen, Religion etc. herausgelöst und in ihren Lebenswegen vereinzelt und durcheinandergewirbelt“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, 16).

Der hohe Stellenwert, dem der Begriff der *Differenz* in diesem Kontext vermehrt (auch in der wissenschaftlichen Diskussion) beikommt, ergibt sich aus der hohen Dynamik der sich verändernden gesellschaftlichen Strukturen, in denen Differenz zunehmend zu einer alltäglichen Erfahrung wird (vgl. Reuter 2002, 23ff.; Nick 2005, 247). Die gesellschaftlichen Transformationsprozesse verändern in grundlegender Weise, wie Subjekte sich innerhalb der wachsenden Komplexität gesellschaftlicher Strukturen ein Bild von sich (und Anderen) machen (vgl. Liebsch 2006, 81ff.; Ha 2004a, 77ff.). Das ‚Leben im Plural‘ bedeutet eine permanente Anstrengung von Subjekten und Gruppen, sich in der zunehmenden Fragilität sozialer Strukturen immer wieder neu zu verorten und dadurch soziale Zugehörigkeit herzustellen. Mit dem folgenden Begriff von ‚Identität‘ wird versucht, diesen Prozess zu fassen:

³⁴ Auf diesen Aspekt der Kritik gehe ich in 2.4.1. genauer ein.

³⁵ Dies geschieht auch in der Kritik, dass es nicht die Differenzen selbst sind, die im Fokus des analytischen Interesses stehen sollten, wie es diverse Beiträge der Differenz-Debatte nahe legen, sondern in den Blick gelangen sollte, *in welcher Form* diese in die Begründungsmuster der Subjekte Eingang finden (vgl. Maynard 1994).

³⁶ Siehe 1.1.

„identity provides a way of understanding the interplay between our subjective experience of the world and the cultural and historical settings in which that fragile subjectivity is formed“ (Woodward 1997, 301).

Das Zitat macht deutlich, dass der Prozess der Identitätsfindung nicht beispielsweise nach der Jugendphase abgeschlossen und für den Rest der Lebenszeit unveränderlich angesehen werden kann. Vielmehr ist dieser im Kontext der sich verändernden sozialen (lokalen, nationalen, globalen) Strukturen zu sehen als ein Prozess der *Identitätsarbeit*, bei dem sich das Subjekt – im wechselseitigen Verhältnis zum gesellschaftlichen Kontext (interplay) – immer wieder neu positioniert (vgl. Hall 1994c; Eickelpasch/Rademacher 2004, 27). Dieser Prozess kann als subjektive Positionierungspraxis, als „Verortung“ gefasst werden. Der Begriff „Verortung“ deutet darauf hin, dass die Entwicklung des Bilds, das Subjekte sich über sich selbst in ihrer Welt machen, zunehmend in den Händen der Subjekte selbst liegt.

Verortung bezeichnet einen *aktiven Prozess* der Identitätsbildung, der nicht abgeschlossen ist, der jedoch stets darauf ausgerichtet ist, soziale Zugehörigkeit zu einer Gruppe, zu einer gesellschaftlichen Struktur herzustellen (vgl. Hall 1994c/2004c).³⁷ Zentral ist dabei die Annahme, dass Differenzlinien wie Ethnizität, Alter, Geschlecht, Klasse, Religion, Gesundheit bedeutsame Kategorien sind, entlang der Subjekte sich identifizieren und entlang der sie von anderen identifiziert werden. Sie ermöglichen Unterscheidungen und wirken dadurch als Strukturkategorien, welche die Komplexität gesellschaftlicher Strukturen ordnen und zur Orientierung dienen (vgl. Lutz/Wenning 2001, 20f.). Da sie alle (in unterschiedlichem Ausmaß) entscheidende Ressourcen sein können, wie Subjekte sich in ihrer Umwelt verorten, können diese Kategorien auch als „Leitdifferenzen“ bezeichnet werden.³⁸ Richard Dyer zeigt diesen Zusammenhang auf:

„we come to know something about a person by thinking of the roles which he or she performs: is he/she a parent, a child, a worker [...] We assign him/her to a membership of different groups, according to class, gender, age group, nationality, ‘race’, linguistic group, sexual preference and so on“ (Dyer 1997, 28; zit. nach Hall 1997³⁹, 257).

³⁷ Vor dem Hintergrund der zunehmenden Fragilität sozialer Strukturen wird damit nachvollziehbar, warum die Frage von Identität verstärkt im Zentrum soziologischer, alltäglicher und politischer Auseinandersetzungen steht. Diesen Zusammenhang formuliert Kobena Mercer wie folgt: „identity only becomes an issue when it is in crisis, when something assumed to be fixed, coherent and stable is displaced by the experience of doubt and uncertainty.“ (in: Back/Solomos 2002, 503).

³⁸ Der Begriff „Leitdifferenz“ ist dem Artikel „Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene“ von Rolf Nemitz entnommen (vgl. Nemitz, Rolf. In: Lutz/Wenning (Hrsg.) 2001: a.a.O.; 179-196). Er hebt die orientierende Funktion von Kategorien wie Ethnizität, Alter, Klasse etc. hervor.

³⁹ Das ist das Originalzitat aus Hall, Stuart (1997): *The Spectacle of the Other*. In: Ders. (1997): a.a.O.; 225-279.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die wissenschaftstheoretische Prämisse, dass Subjekte lediglich über die Abgrenzung zu anderen Subjekten ein Bild von sich selbst entwickeln können (vgl. Woodward 1997). Stuart Hall beschreibt dieses Verständnis von Identität wie folgt:

„Identitäten [sind] vor allem auf der Grundlage von Differenz konstruiert und nicht jenseits von ihr [...] Dies hat die radikale und beunruhigende Erkenntnis zur Folge, dass die ‚positive‘ Bedeutung jeder Bezeichnung – und somit ‚Identität‘- nur über die Beziehung zum Anderen, in Beziehung zu dem, was sie nicht ist, zu gerade dem, was von ihr ausgelassen ist, konstruiert werden kann; in Beziehung zu dem, was das *konstitutive Außen* genannt wurde“ (Hall 2004c, 171).

Diese Feststellung bedeutet, dass zentrale Identifikationskategorien für Subjekte in einem binären Verhältnis zueinander stehen müssen, um ihnen Identifikation zu ermöglichen.⁴⁰ Sich als Frau zu identifizieren bedarf Vorstellungen davon, was es heißt, Nicht-Frau zu sein, deutsch zu denken benötigt die Abgrenzung zu nicht-deutsch, sich als alt zu identifizieren oder identifiziert zu werden bedeutet zu wissen, was mit nicht-alt verbunden ist. Infolge ihrer binären Ausrichtung bilden Differenzen einen *Grunddualismus*, der nicht aufzulösen ist. Die Extrempole sind damit nicht unabhängig voneinander. Vielmehr stehen sie in einem konstanten Spannungsverhältnis zueinander. Entscheidend für die Charakterisierung des Verhältnisses ist die Feststellung, dass durch die Beschreibung eines Pols immer auch der andere Pol mit-definiert wird (vgl. Lutz/Wenning 2001, 20). Wie Stuart Hall formuliert: „Es ist der Andere, den wir nur von dem Ort aus erkennen können, an dem wir stehen – das Ich, das in den Blick des Anderen eingeschrieben ist“ (Hall 1994a, 73).⁴¹ Für das Verständnis der Differenzlinie Ethnizität bedeutet dies, dass die (Selbst- oder Fremd-) Identifizierung von Subjekten als ethnisch *different* immer auch die *eigene* Position mitbestimmt. In dieser Annahme liegt ein wichtiger Anhaltspunkt für die Wirkungsmechanismen von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen.⁴²

Es kann festgehalten werden, dass Differenzlinien wie Alter, Klasse, Ethnizität, Geschlecht als *Verhältniskategorien* zu sehen sind: Identität und Differenz sind in dieser Perspektive nicht voneinander losgelöst, sondern komplementär miteinander verbunden. Sie stehen nicht in Negativdefinition zueinander, sondern werden als

⁴⁰ Zum Begriff von Binarität, wie er hier verwendet wird vgl. Ashcroft et al. 1998, 23ff.

⁴¹ Dieser Mechanismus der Komplementarität der Pole zueinander ist es, das Eingeschriebensein in den Blick des Anderen, was in poststrukturalistischen Theorieströmungen besondere Theoretisierung erfahren hat (vgl. Ha 2004a, 77ff.).

⁴² Zur Implikation dieser Annahme bezüglich der Wirkungen ethnisierender und kulturalisierender Bezeichnungspraxen auf Positionierungen ausführlich siehe 2.3.3.

Paarung, d.h. Identität *in* Differenz konzeptualisiert (vgl. Supik 2004, 46ff.; Krüger-Potratz/Lutz 2002, 89). Sie beschreiben ein Spannungsfeld, in dem Pole in einer Binarität angeordnet sind (vgl. Jain 2003, 260). Helma Lutz und Marianne Krüger-Potratz haben diese Differenzlinien für den deutschen Kontext in einem Überblick zusammengestellt. Diese sind in der folgenden Tabelle veranschaulicht.

Matrix über 13 polare hierarchische Differenzlinien⁴³

Kategorie	Grunddualismus
Geschlecht	männlich – weiblich
Sexualität	hetero – homo
„Rasse“/Hautfarbe	weiß – schwarz
Ethnizität	dominante Gruppe – ethnische Minderheit(en) = nicht ethnisch – ethnisch
Nation/Staat	Angehörige – Nicht-Angehörige
Klasse/Sozialstatus	oben – unten, etabliert – nicht etabliert
Religion	säkular – religiös
Sprache	überlegen – unterlegen
Kultur	„zivilisiert“ – unzivilisiert
Gesundheit	nicht behindert – behindert
Alter	Erwachsene – Kinder, alt – jung
Sesshaftigkeit/Herkunft	sesshaft – nomadisch/angestammt – zugewandert
Besitz	reich/wohlhabend – arm
Nord-Süd/Ost-West	the West – the Rest
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	modern – traditionell (fortschrittlich – rückständig, entwickelt – nicht entwickelt)

Tabelle aus: Krüger-Potratz/Lutz 2002, 88f.

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass *mehrere* Differenzlinien für die Ausbildung der Subjektivität eine Rolle spielen. Das impliziert, dass Subjekte nicht im Sinne einer Meta-Kategorie lediglich entlang ihrer Identität als Frau oder ihrer Identität als Deutsche oder ihrer Identität als Türkin gesehen werden können. Vielmehr kommt dadurch in den Blick, dass Subjekte mehrere unterschiedliche Ressourcen heranziehen, um sich bedeutungsvoll ein Bild von sich (und ihren Mitmenschen) zu machen. An der Kreuzung mehrerer Differenzlinien bilden Subjekte ihr Verständnis von sich im Kontext der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen heraus (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 220).⁴⁴ Damit wird explizit davon ausgegangen, dass Subjekte sich „dezentriert“ verorten. Der etwas unhandliche Begriff der „dezentrierten Identität“ fasst die vielschichtige Identitätsarbeit, in der Subjekte aus verschiedenen Ressourcen ihre Subjektivität ausbilden (vgl. Supik 2004; Eickelpasch/Rademacher 2004, 11).

⁴³ Die Inhalte der Matrix sind in einem *sozialkonstruktivistischen* Sinn zu verstehen. Auf das in der Matrix angelegte hierarchische Verhältnis der Differenzen zueinander werde ich in 2.2.2 eingehen. Zum Zwecke der besseren Verständlichkeit sind diese Ausführungen nachgeordnet.

⁴⁴ Die Interdependenz von Differenzlinien wird in 2.4. vertieft.

Für die Theoriebildung Interkultureller Pädagogik hat diese Feststellung deutliche Implikationen. In Bezug auf die Analyse der Lebenssituation von MigrantInnen wird nachvollziehbar, dass diese differenziert zu betrachten ist. Wie Paul Mecheril et al. dies problematisieren, ist es die „zyklopische Tendenz“, die Gefahr der Überbetonung einer Differenzlinie, welche die Komplexität der Beschaffenheit des sozialen Raums ausblendet, im Rahmen derer sich Subjekte verorten (vgl. Mecheril et al. 2003, 108f.). Analyseperspektiven, die der Annahme folgen, die Lebenssituationen von MigrantInnen lasse sich lediglich bzw. insbesondere entlang ethnischer Identität analysieren, sind damit stark der Kritik ausgesetzt, die Vielfalt der subjektiven Verortungen der Personen reduktionistisch auszublenden.⁴⁵ In dieser Perspektive wird deutlich, dass es von Bedeutung ist zu prüfen, welches Verständnis von Identität auf theoretischer Ebene zugrunde gelegt wird.

Infolge des orientierenden Charakters von Leitdifferenzen wird auch nachvollziehbar, dass die subjektive Identifizierung entlang der Leitdifferenzen nicht lediglich zur Different-Setzung Anderer führt, sondern auch Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe herstellt. Das verweist auf die Notwendigkeit anzuerkennen, dass über das Setzen von Differenz auch Gemeinsamkeiten hergestellt werden. Kathryn Woodward formuliert:

„identity is [...] as much about difference as about shared belonging. It marks out the divisions and sub-sets in our social lives and helps to define the boundaries around our uneven, local attempts to make sense of the world“ (Woodward 1997, 301).

Für die Konzeptualisierung von Ethnizität im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik ist hiermit angesprochen, dass Differenz nicht als „Sammelkategorie für ‚Anderssein‘“ (Krüger-Potratz 1999, 160) assoziiert werden sollte. Stärker wird damit in den Blick genommen, dass ethnische Zugehörigkeit auch als subjektive Ressource bedeutsam ist.⁴⁶ In Rückbezug zu den obigen Ausführungen über den Kultur-Begriff wird damit deutlich, dass mit der Ausweitung von Kultur auf Alltagskultur die Gefahr besteht zu vernachlässigen, dass die Dimension ethnischer Zugehörigkeit für Personen/Gruppen weiterhin von großer Relevanz ist. Mit dem Begriff der „Ethnizität“ wird hier diese Leerstelle ausgefüllt.⁴⁷

⁴⁵ Dieser Sachverhalt wird in 2.4.1. diskutiert.

⁴⁶ Diese Dimension wird mit Blick auf Hybriditätstheorien in 2.3.2. vertieft.

⁴⁷ Angemerkt sei, dass damit nicht ausgesagt wird, dass „Kultur“ nicht von Relevanz ist; in der Einleitung habe ich bereits auf die Verquickung dieser Aspekte hingewiesen (siehe 1.1.). Deutlich ist jedoch, dass die Ausführungen über den Kultur-Begriff in 2.1. nahe legen, diese als Perspektive anzunehmen, wie soziale Strukturen im Allgemeinen theoretisiert werden, während „Ethnizität“ als wissenschaftliche Analysekategorie stärker auf die Dimension der subjektiven Zugehörigkeit und

Die Aussage, dass Subjekte sich entlang mehrerer Differenzlinien positionieren, soll nicht nahe legen, dass alle Differenzlinien immer zur gleichen Zeit für diese von gleich hoher Bedeutung sind. Vielmehr erfolgt dies situativ und ist abhängig von dem Kontext, in dem die Subjekte sich bewegen (vgl. Hall 2004, 169). Linda Supik erläutert den Aspekt der situativen Positionierung mit Rückgriff auf die Ausführungen von Philipp Sarasin zu deutscher Identität wie folgt:

„Eine Person deutscher Nationalität kann sich durch viele Selbstbezeichnungen beschreiben (z.B. regionale Identität, Beruf, Religionszugehörigkeit etc.), die einander widersprechen können, das ‚Deutsch-Sein‘ ist in dieser Signifikantenkette nur eines von vielen Gliedern. In einer Situation, in der etwas Nicht-Deutsches zum relevanten Bezugspunkt wird, erhält das ‚Deutsch-Sein‘ eine privilegierte Funktion. [...] Ohne dieses konstitutive Gegenüber [...] tritt diese nationale Identität wieder in die Reihe zurück und wird in anderen Zusammenhängen überlagert, kann sogar vollkommen unbedeutend erscheinen“ (Supik 2004, 51).

Zusammenfassend ist zu folgern, dass Differenzen für Subjekte wichtige Identifikationsangebote darstellen. Es wird deutlich, dass Identität hier als Prozess, als Interaktion zwischen Subjekt und Gesellschaft, verstanden wird, im Rahmen dessen Subjekte sich, abhängig von Situation, Lebensphase und Kontext, unterschiedlich positionieren. Dieses Verständnis korrespondiert mit der prozesshaften, dynamischen Auffassung von sozialen Verhältnissen, wie sie dem Kultur-Verständnis zugrunde liegt. Vor dem Hintergrund der skizzierten sozialen Transformationen wird dabei deutlich, dass es sich nur bedingt um eine ‚Wahlmöglichkeit‘ handelt, welches Verständnis von Identität erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung zugrunde gelegt wird. Angesichts der zunehmenden Heterogenität der Lebenslagen stellen dynamische Identitätsverständnisse angemessene Instrumente auf theoretischer Ebene dar, welche die Prozesse der zunehmend komplexen Verortung von Subjekten im lokalen, nationalen und globalen Kontext greifbar machen können (vgl. Ha 2004a, 141ff.).

2.2.1.2. Differenzen und Repräsentation

Das dargestellte dynamische Verständnis von Identität steht primordialen Vorstellungen von Identität entgegen, die davon ausgehen, dass ethnische Identität etwas ist, was unveränderlich und einem quasi ‚zu eigen‘ ist. Das beinhaltet die Einsicht, dass Subjekte kein inneres Zentrum, keinen ‚authentischen‘, wesenhaften inneren Kern haben (vgl. Hall 2004c; Nick 2005, 252). Im Alltagsverständnis ist dieser statische Begriff von Identität noch stark verbreitet. Implizit findet dieses Verständnis

Differenz von Personen/Gruppen entlang von Vorstellungen über ihre gemeinsame Herkunft, Sprache, Religion etc. zielt. Die Trennung ist hier analytisch.

im Kontext der Theorie und Praxis Interkultureller Pädagogik in unterschiedlichem Maß Ausdruck in primordialen Ethnizitätsvorstellungen (vgl. Mecheril 2004, 100; Krüger-Potratz 1999, 154ff.). Gleichzeitig gibt es zahlreiche Kritik, die darauf abzielt, zu problematisieren, dass es einen linearen Zusammenhang gibt zwischen der ethnischen Zugehörigkeit von Subjekten und bestimmten Eigenschaften, mit denen diese Subjekte assoziiert werden (vgl. Dannenbeck 2002, 34ff.).⁴⁸ Sandra Harding arbeitet diese Kritik heraus:

„race, gender, ethnicity and sexuality do not designate any fixed set of qualities or properties of individuals, social or biological, such that if one possess these and only these properties then one is Afro-American, a man, an ‚ethnic‘, or heterosexual“ (Harding 1991, 11).

Diese Feststellung verdeutlicht, dass die Inhalte von Leitdifferenzen nicht als naturhaft gegeben und in gesellschaftlichen Verhältnissen statisch eingelagert konzeptualisiert werden können. Dieses Verständnis steht in engem Zusammenhang mit den obigen Ausführungen insofern, als dass Subjekte in dieser Perspektive weder unabhängig noch determiniert vom sozialen Kontext ihre Subjektivität entwickeln, sondern dies *im Verhältnis* zu ihrem Kontext erfolgt. Wie Stuart Hall formuliert: „Identity is never complete, always in process, and always constituted within, not outside, representation“. (Hall 1994, zit. nach Woodward 1997, 51).

Leitdifferenzen sind in dieser Perspektive zu begreifen als *relationale* Strukturkategorien, deren Inhalte über Repräsentationen vermittelt werden (vgl. Lutz/Wenning 2001). Rudolf Leiprecht verdeutlicht diesen Zugang:

„Soziale Repräsentationen werden hier als ein Bestandteil von gesellschaftlichen Bedeutungsmustern, die über Diskurse transportiert werden, untersucht. Diese Diskurse enthalten Bilder, die in vereinfachender Weise Vorstellungen von Phänomenen und Zusammenhängen oder von sozialen Gruppen (Ethnien/Völker, ‚Rassen‘, Nationen, soziale Klassen, Geschlechtergruppen) repräsentieren“ (Leiprecht 2001, 14).

Deutlich sind die Parallelen zum relationalen Charakter von kultureller Praxis: In der Aktualisierung von Repräsentationen in alltäglichen Interaktionen, in Institutionen, Prozessen der Darstellung, Wahrnehmung und Zuschreibung in Alltagswissen und -handeln werden auch die Inhalte von Leitdifferenzen, wie sie hier als soziale Ordnungskategorien verstanden werden, immer wieder stabilisiert, aktualisiert oder auch transformiert. Paul Mecheril et al. beschreiben diese Stabilisierung der Relation von sozialer Differenz als kulturelle *Codierung* (vgl. Mecheril et al. 2003, 106). Die

⁴⁸ In Kapitel 2.3.3. werde ich diskutieren, dass die Kritik sich insbesondere daraus herleitet, dass Essentialisierungen und Naturalisierungen wesentliche Mechanismen von Rassismen darstellen.

Repräsentationen, die den Inhalt der Leitdifferenzen beschreiben, bilden den Bezugsrahmen, in dem Subjekte sich positionieren (vgl. Lewis 2003, 7f.; Hall 1997).

Im Kontext der Interkulturellen Pädagogik wird dieser konstruktivistische Zugang zu Differenz verstärkt aufgegriffen. So wird in den letzten Jahren zunehmend dazu geforscht, wie MigrantInnen ihre ethnische Identität subjektiv erfahren, als auch wann ihre ethnische Zugehörigkeit im Alltagsleben von Bedeutung ist im Kontext sozialer Interaktionen (vgl. Badawia et al. 2003; Riegel 2004; Mecheril 2003; Dannenbeck 2002). In ihrer Studie zur ethnischen Identität Jugendlicher in einem multikulturellen Münchner Stadtviertel etwa legen Clemens Dannenbeck et al. in einer ethnographischen Herangehensweise den Fokus darauf, zu erfahren, wann für die Jugendlichen in alltagskulturellen Situationen ihre ethnische Zugehörigkeit bedeutungsvoll ist und wie sie Gebrauch davon machen (vgl. Dannenbeck et al. 1999). Die Studie dient als exemplarisches Beispiel, den spezifischen erkenntnistheoretischen Zugang zum Verständnis sozialer Differenzen in neueren Theorieentwicklungen zu verdeutlichen, der seit den 90ern verstärkt in die Erziehungswissenschaften Eingang findet.

Ansätze etwa des *doing gender*, *doing ethnicity* betonen den sozial hergestellten Charakter von Leitdifferenzen und gleichzeitig verdeutlicht die Grundform den permanenten Herstellungs- und Reproduktionsprozess der Differenzen (vgl. Lutz/Wenning 2001; Wartenpfehl 2000; Dannenbeck 2002, 34ff.). In ihrer konstruktivistischen Herangehensweise haben diese Zugänge das Potential, Kulturalisierungen und Ethnisierungen zu vermeiden, da ethnische Zugehörigkeit explizit nicht als fixiert und statisch theoretisiert wird. Die Alltagsorientierung wie auch der Fokus auf die subjektiven Handlungsräume der Subjekte darin ermöglichen es, stärker als statische Konzepte von (ethnischer) Identität und Differenz herauszuarbeiten, wann und in welcher Weise ethnische Identität und Differenz zum *relevanten* Identifikationsmerkmal wird. Das trägt dazu bei, zu vermeiden, die Lebenssituation von MigrantInnen durch eine ‚Kultur- bzw. Ethnizitätsbrille‘ reduktionistisch wahrzunehmen (vgl. Ha 2004a, 67ff.).

Jedoch muss angemerkt werden, dass die gegenwärtig geführten Differenzdiskussionen Gefahr laufen, in relativistischer Weise die Möglichkeitsräume von Subjekten zu überhöhen, in der idealisierenden Vorstellung einer ‚Anything goes‘-Gesellschaft, in der alle subjektiven Verortungen, Subkulturen und hybriden Zugehörigkeiten in gleich-

berechtigter Weise nebeneinander bestehen können (vgl. Fritzsche 2001; kritisch: Ha 2004a, 86ff.). Dies ist nicht der Fall: Diskurse über Leitdifferenzen sind immer auch machtvoll reguliert dergestalt,

„dass das unendliche Spiel der Identitäten durch die übergeordneten Machtstrukturen kollektiver Diskriminierungen begrenzt wird, die die Lebenschancen und kulturellen Entfaltungsmöglichkeiten der Individuen teils beeinflussen, teils bestimmen“ (Ha 2004a, 83).

Stärker sollten in einem historisch-rekonstruktiven Zugang daher auch strukturelle Machtverhältnisse in den Blick kommen, die beeinflussend auf den Inhalt der Relation wirken. Die Ausführungen dieses Kapitels erweiternd und vertiefend steht dieser Aspekt im Fokus des folgenden Kapitels.

2.2.2. Machthaftigkeit sozialer Differenzierungspraxen

In diesem Kapitel wird auf den grundlegenden Annahmen zur Relationalität von Differenzen aufgebaut, jedoch soll hier das Augenmerk darauf gelegt werden, welche *begrenzenden* Effekte Differenzen haben für die Verortungsmöglichkeiten von Subjekten.⁴⁹ Dieser Zugang präzisiert, dass die Möglichkeitsräume von Subjekten auch abhängig sind von den *diskursiv* organisierten gesellschaftlichen Strukturen, im Rahmen derer sie sich bewegen. Folgende Fragen sind leitend für die Ausführungen: Welchen Stellenwert haben Bezeichnungspraxen für die Verortung von Subjekten im diskursiven Raum? Und in welchem Verhältnis stehen in dieser Perspektive Leitdifferenzen mit der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse? In der Diskussion dieser Fragen werden zentrale Grundannahmen ausgeführt für die Bearbeitung der zugrunde liegenden Fragestellung, wie Ethnisierungen und Kulturalisierungen entstehen und in welchem Zusammenhang sie mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen stehen.⁵⁰

2.2.2.1. Differenzen als hierarchisierte Spannungsverhältnisse

Bei der bisherigen Darstellung der Theoretisierung sozialer Differenz wurden die eingangs diskutierten Annahmen über den diskursiven Charakter von Repräsentationen bewusst zunächst nachgestellt.⁵¹ Sie sollen hier wieder aufgenommen und deren Parallelen mit der Differenz-Debatte aufgezeigt werden. Diese analytische Trennung

⁴⁹ Hier soll nochmals deutlich darauf hingewiesen werden, dass diese künstliche Auffächerung aus Gründen der analytischen Klarheit erfolgt. In 2.3.1. werden diese für die Differenzlinie Ethnizität zusammengeführt und aufgezeigt, dass die beiden Differenz-Dimensionen der Selbst- und der Fremdpositionierung analytisch in ihrer gleichzeitigen Wirksamkeit zusammengedacht werden sollten.

⁵⁰ Dies erfolgt ausführlich in 2.3. Die folgenden Ausführungen bilden die notwendige theoretische Basis.

⁵¹ Siehe 2.1.2.

hat den Zweck zu verdeutlichen, dass der machtvolle Charakter sozialer Differenzen nicht von vornherein in der Bestimmung von Differenz selbst liegt, wie dies in der Literatur bisweilen nahe gelegt wird.⁵² Vielmehr wird zu zeigen sein, dass die Relation von Differenzen *erst im Kontext von Dominanzverhältnissen* hierarchisch wird.

Der Begriff der Dominanzverhältnisse beschreibt die gesellschaftstheoretische Annahme, dass nicht alle Subjekte in gleichem Maße Möglichkeiten haben, Repräsentationen über Leitdifferenzen in gesellschaftliche Diskurse einzubringen (vgl. Rommelspacher 1998). Wie Birgit Rommelspacher in ihren Ausführungen zu Dominanzkultur herausarbeitet, haben sich in Gesellschaften asymmetrische Verhältnisse herausgebildet, in denen bestimmte soziale Gruppen in der dominierenden Position sind, Wissen über die Relation von Leitdifferenzen nicht nur zu produzieren, sondern es auch als gesellschaftlich geteiltes Wissen durchzusetzen und damit ‚wahr‘ zu machen. Herausgehoben wird, dass Dominanzverhältnisse eine hegemoniale Stellung in unterschiedlichen Ressourcenzugängen ausdrücken. Dominanz ist dabei keine statische Form von Herrschaft, vielmehr gründet sich die Macht auf einen hohen Grad an Zustimmung in der Gesellschaft (vgl. ebd., 26). Dominanzverhältnisse sind damit in verschiedenen Bereichen gesellschaftlicher Strukturen und in ökonomischer, politischer als auch sozialer, kultureller und symbolischer Dimension wirksam (vgl. Eickelpasch 2001, 61). Hier zeigen sich deutliche Parallelen zum hervorbringenden Charakter von Macht in diskursiven Praxen der Bedeutungsproduktion für die Ausgestaltung sozialer Strukturen.⁵³ Diese Annahmen bündelnd kann hier präzisiert werden, dass gesellschaftliche Strukturen als ‚Netz vielfältiger Kräfteverhältnisse‘ zu begreifen sind, die als *Dominanzverhältnisse* wirksam werden können.

In Bezug auf die Theoretisierung von Differenzlinien werden hier deutliche Anschlusspunkte sichtbar. Helma Lutz und Rudolf Leiprecht argumentieren zum Verständnis sozialer Differenzen, dass die Relation von Leitdifferenzen als Ergebnis machtvoller Aushandlungsprozesse zu sehen ist, in der bestimmte Repräsentationen privilegiert eingebracht wurden bei gleichzeitigem Ausschluss anderer. Die Repräsentationen, welche beispielsweise den Inhalt von Ethnizität im sozialen Raum beschreiben, bilden kein neutrales soziales Wissen heraus. Vielmehr sollte das Wissen, das über Leitdifferenzen im sozialen Raum verfügbar ist, als ‚Resultat von Macht- und

⁵² vgl. kritisch dazu: Singer 1997, 43f.

⁵³ Siehe 2.1.2.

Verteilungskämpfen in einem hegemonialen (hierarchisierten) Feld“ (Leiprecht/Lutz 2005, 222) begriffen werden.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die oben eingebrachte Matrix ein erneutes Mal lesen (siehe S.47). In einem *historisch-rekonstruktiven* Zugang ermöglicht die Matrix nachzuvollziehen, welche soziale Gruppen gegenwärtig als dominierend Positionen in Deutschland besetzen, die sie privilegieren, Repräsentationen bevorzugt in gesellschaftliche Diskurse einzubringen (siehe linke Tabellenspalte). Sie ermöglicht auch nachzuzeichnen, welche Gruppen in einer dominierten Position sind und dadurch weniger Möglichkeit haben, ihre Repräsentationen als gesellschaftlich anerkannt einzubringen (siehe rechte Tabellenspalte). Die Matrix zeigt damit das Netz von Kräfteverhältnissen auf, das die Dominanzverhältnisse strukturiert, welche die gesellschaftlichen Strukturen im deutschen Kontext gegenwärtig kennzeichnen.⁵⁴ Es ist wichtig, hervorzuheben, dass mit dem Begriff der Kräfteverhältnisse auch betont wird, dass dieses Abbild der gesellschaftlichen Strukturen nicht statisch, sondern als umkämpft zu sehen ist (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002, 88f.).⁵⁵

In dieser Perspektive ist die obige Annahme zu präzisieren, dass Differenzen nicht lediglich in einem binären, sozial hergestellten Verhältnis begriffen werden können. Vielmehr ist die Relation der Differenzen genauer auch als ein *asymmetrisches* Spannungsverhältnis zu verstehen. Darin konstituieren sich Dominanzverhältnisse dergestalt, dass sie in einer *dichotomen* Anordnung eine Differenz zur Norm erheben und damit positiv konnotieren, während die Abweichung komplementär und *gleichzeitig hierarchisiert*⁵⁶ dazu angeordnet ist (vgl. Lutz/Wenning 2001, 20). Das Spannungsverhältnis ist insofern machtvoll aufgeladen, da die Normalitätsperspektive

⁵⁴ Anzumerken ist, dass diese Matrix aufgrund unterschiedlicher historischer Prozesse notwendigerweise für jede Gesellschaft unterschiedlich ausgeprägt ist.

⁵⁵ Kien Nghi Ha macht darauf aufmerksam, dass in der Fachdiskussion um Differenzen die *diskursive* Dimension machtvoller Differenzierungsprozesse häufig vernachlässigt wird, mit der Folge, dass gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse als statisch konzeptualisiert werden: „Postmoderne Ansätze neigen dazu, die Differenz als eine allgemeine Kategorie abstrakt wie absolut zu setzen, wodurch sie die konkrete Marginalität der MigrantInnen und Schwarzen Gruppen ungeachtet ihrer historischen Spezifik universalisieren und totalisieren“ (Ha 2004a, 83). Was dadurch aus dem Blick gerät, ist der mikrophysische Charakter von Macht. Im diskursiven Charakter von Repräsentationen ist angelegt, dass Strukturen von Dominanz und Ungleichheit nicht fixiert sind, stärker wird der aushandelnde Charakter bei der Herstellung sozialer Verhältnisse analytisch gefasst, bei dem auch Machtpositionen immer wieder (mit-)verhandelt werden (vgl. Lewis 2002, 25ff.). Mit dieser Aussage soll jedoch die Machthaftigkeit der Stabilität von Dominanzverhältnissen nicht relativiert werden. Vielmehr soll damit deren prekärer Charakter in den Blick kommen.

⁵⁶ Der Begriff „hierarchisiert“ verweist in Abgrenzung zum Begriff „hierarchisch“ auf den mikrophysischen Charakter von Macht. Damit soll betont werden, dass die hierarchische Relation von Differenzen nicht natürlich ist, sondern permanent neu ausgehandelt, stabilisiert oder transformiert wird.

jeweils den *Referenzpunkt* bildet: „Schwarze sind verschieden (Weiße *sind* einfach), Chinesen sind verschieden (Europäer *sind*), Frauen sind verschieden (Männer *sind*)“. (Guillaumin 1995, 222f., zit. nach Singer 1997, 49) In dieser Perspektive ist ‚Verschiedenheit‘ nicht gleichberechtigt, sondern hierarchisch strukturiert.

„Die dominante Gruppe ist neutral, normal und normativ, sie ist die ‚große Norm‘, der Maßstab, der die Unterschiede definiert, der eine Anzahl von Gruppen wirkmächtig als anders markiert, um ihnen die Rechte abzuspochen, die sie für sich selbst beansprucht“ (Singer 1997, 50).

Infolge des komplementären, relationalen Charakters von Leitdifferenzen steht die Bestimmung dominanter Gruppen in wechselseitiger Beziehung zum Status derjenigen Gruppen, die als abweichend charakterisiert werden (vgl. Jain 2003; Krüger-Potratz/Lutz 2002, 88). In Bezug auf die Differenzlinie Ethnizität bedeutet das

„[...] being something ‘other’ than what a culture deems as normal, powerful or the standard. Most particularly, postcolonized people are defined as ‚the other‘ or as ‚different‘ in relation to the normative condition of ‚whiteness‘“ (Lewis 2003, 339f).⁵⁷

Im Folgenden wird argumentiert, dass die Thematisierung von Differenz nicht ‚spielerisch‘ ist sondern sozial wirksam wird: Differenzen erhalten im Kontext von Dominanzverhältnissen besonderen Stellenwert, da sie herangezogen werden, um soziale Zugehörigkeit zu regulieren und Dominanzverhältnisse zu stabilisieren.

2.2.2.2. Differenzen und soziale Ungleichheit

Oben wurde erarbeitet, dass Differenzen auch dazu dienen, Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen herzustellen. Im Kontext von Dominanzverhältnissen erhält dieser Aspekt insofern hohen Stellenwert, als dass bei der Weiterführung der Gedanken zum komplementären Charakter von Leitdifferenzen nachvollziehbar wird, dass dominierende Gruppen infolge einseitiger, asymmetrisch organisierter Bezeichnungspraxen ungleich höhere Möglichkeiten haben, soziale Zugehörigkeit zu bestimmen. Korrespondierend mit der Annahme, dass soziale Strukturen als Netze von Kräfteverhältnissen zu begreifen sind, erhält in diesem Kontext, so die hier zentrale Annahme, die Bestimmung von Differenz *funktionalen* Charakter zur Sicherung von Privilegien und zur Regulierung sozialer Zugehörigkeit.

Über diese Dimension ist insbesondere im Kontext (kritischer) angloamerikanischer poststrukturalistischer und postkolonialer Theoriediskussionen ergiebig geschrieben worden. In den Blick gerückt werden dabei vor allem Prozesse der Konstruktion von

⁵⁷ Hierzu ausführlich siehe 2.3.

„Andersheit“, als *Othering* bezeichnet (vgl. Lewis 2003, 338ff.).⁵⁸ *Othering* ist im Deutschen am ehesten mit dem Begriff der „VerAnderung“ (Reuter 2002, 146) übersetzbar. Praxen der VerAnderung bezeichnen Vorgänge der Signifizierung, in denen Personen bzw. Gruppen entlang der Identifizierung bestimmter realer oder imaginierter Merkmale machtvoll als ‚anders‘ (other) gesetzt werden, und zwar in Abgrenzung zu einer imaginierten Norm (vgl. ebd., 34ff.; Eickelpasch/Rademacher 2004, 78ff.).⁵⁹

Im Kontext von Dominanzverhältnissen sind VerAnderungspraxen als *asymmetrische Bezeichnungspraxen* zu begreifen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie vorhandene oder tatsächliche Unterschiede über die physischen oder psychischen Eigenschaften von Menschen in einer *dichotomisierenden* Art und Weise beschreiben (vgl. Singer 1997, 41ff.). Es findet also eine betonte Unterscheidung und Distanzierung von bestimmten Personen/Gruppen statt, und zwar entlang von Differenzen wie etwa der Ethnizität, des Geschlechts, der geographischen Lage, der sozialen Stellung. Welche Merkmale und Eigenschaften zur Konstruktion von Andersheit herangezogen werden, ist weitgehend willkürlich:

„Zuschreibungen [beinhalten; AS] meist neutrale Symptome [...] wie beispielsweise Sprechweise, Hautfarbe, Herkunft, Religion, Beruf oder Krankheit, die erst in einem zweiten Schritt negativ besetzt werden und so in eine Stigmatisierung bzw. Etikettierung umschlagen“ (Reuter 2002, 35).

Kernelemente der Dynamik von VerAnderungspraxen sind Mechanismen der Essentialisierung und Naturalisierung (vgl. ebd., 34ff.; Leiprecht/Lutz 2005, 224).⁶⁰ Essentialisierungen können wie folgt definiert werden:

„[...] to essentialise is to impute a fundamental basic, absolutely necessary constitutive quality to a person, a social category, ethnic group, religious community, or nation. It is to posit falsely a timeless continuity, a discreteness or boundlessness in space, and an organic unity. It is to imply an internal sameness and external difference in otherness“ (Werbner 1997, 228; zit. nach Gunaratnam 2003, 29).

⁵⁸ Zum Begriff des „*Othering*“ vgl. Ashcroft 1998, 171ff. Ich folge in meinen Ausführungen nicht nur dem Begriff, sondern auch den inhaltlichen Ausführungen von Julia Reuter, darin insbesondere den Ausführungen zu alltäglichen Ordnungen des Fremden (vgl. ebd. 2002, 23ff.). Sie hat m.E. die angloamerikanische Diskussion des „*Othering*“ fundiert für deutsche Verhältnisse übersetzt und präzisiert.

⁵⁹ In 2.1.1. wurde bereits herausgearbeitet, dass Vorgänge der Signifizierung nicht als abgeschlossen begriffen werden können. Der Begriff der *VerAnderungspraxis* nimmt diese Dimension auf und fasst Prozesse der Konstruktion von Andersheit als soziale Praxis.

⁶⁰ Die konkreten Wirkungsweisen von VerAnderungspraxen werden in 2.3.2. ausführlich dargestellt und fokussieren auf VerAnderungspraxen, die *Rassismen* konstituieren und reproduzieren. An dieser Stelle sollen stärker die gesellschaftstheoretischen Dimensionen von Differenzierungspraxen erörtert werden.

Der naturalisierende Effekt liegt in der Verabsolutierung der Differenzen mit dem Wirkung, dass „[r]eale historisch entstandene Verhältnisse von Macht, Herrschaft und Ausbeutung [...] in die biologische Ausstattung von Menschen verlegt und so mit dem Schleier des ‚Natürlichen‘ und damit Unveränderlichen umgeben“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, 87) werden.

Von Bedeutung für den hier interessierenden Zusammenhang sind zwei Feststellungen: Zum einen wird deutlich, dass durch die Mechanismen von Essentialisierung und Naturalisierung ein Verständnis von Identität prozessiert wird, das statisch und zentriert ist. Die aktiven Eigenbewegungen von Subjekten werden auf diese Weise ausgeblendet, infolge dessen werden Subjekte als durch Ethnizität, Geschlecht etc. festgelegt betrachtet. Problematisch ist dies insofern, als in diesem Verständnis „das Verhältnis der Individuen zu ihrer Geschichte und ihren Zugehörigkeiten zu verschiedenen Kategorien und Schnittpunkten“ (Leiprecht/Lutz 2005, 224) vernachlässigt wird. Die Verabsolutierung von Eigenschaften als unveränderlich und quasi-natürlich trägt determinisierende und reduktionistische Dimensionen (vgl. Gunaratnam 2003, 29f.; Leiprecht 2001, 31). In Bezug etwa auf die Differenzlinie Ethnizität leistet dies Kulturalisierungen und Ethnisierungen Vorschub, durch die Menschen entlang bestimmter Merkmale (Hautfarbe, Religions- oder Volkszugehörigkeit etc.) als andersartig bzw. als ‚fremd‘ klassifiziert und als niedrigerwertig positioniert werden (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 117f.; Mecheril 2004, 114ff.).⁶¹

Zum anderen sind VerÄnderungspraxen als problematisch anzusehen, da sie als Differenzierungspraxen im Kontext von Dominanzverhältnissen auch ideologischen Charakter annehmen können. Hier ergeben sich starke Parallelen zu den obigen Ausführungen zur engen Kopplung von Wissen und Macht.⁶² Dadurch, dass Bedeutungen wie gesehen als umkämpft angesehen werden müssen, ist mit der Durchsetzung der eigenen Weltsicht immer auch die Stabilisierung der sozialen Position in gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden. Differenzen werden in VerÄnderungspraxen *funktional* zur Stabilisierung von Machtverhältnissen (vgl. Singer 1997, 44ff.; Reuter 2002, 48ff.).

⁶¹ Dieser Zusammenhang wird in 2.3.3. ausführlich diskutiert.

⁶² Siehe 2.1.2.

Johannes Stehr präzisiert dies wie folgt:

„Durch Abweichung [...] bekommen gerade die herrschenden Gruppen und gesellschaftliche Institutionen mit Abweichungskategorien Mittel in die Hand, die geeignet sind, ihre Vorherrschaft darüber abzusichern, dass gerade die unterprivilegierten Gruppen immer wieder in den Status der Abweichler- und Außenseiter-Positionen eingewiesen werden“ (Stehr 2006, 134).

Die Bestimmung von Differenz dient damit zur Verteidigung der immer auch prekären hierarchisierten gesellschaftlichen Strukturen, wie dies oben dargelegt wurde.⁶³ In dieser Perspektive ist die Bestimmung von Differenz Resultat „einer Klassifikations- und Bezeichnungspraxis, in die [...] massiv Hierarchie und Macht eingelassen“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, 81) ist. VerÄnderungspraxen werden sozial wirksam, da sie wie andere soziale Praxen der Bedeutungsproduktion dazu führen, den sozialen Raum zu strukturieren, in deren Kontext Subjekte sich verorten. Von Bedeutung ist hier die Feststellung, dass Praktiken der VerÄnderung Wissen hervorbringen über soziale Gruppen, die soziale Gruppen dergestalt beschreiben und positionieren, dass sie Ausgrenzungs- und Einschließungspraktiken legitimieren (vgl. Hormel/Scherr 2006, 185). Franz Hamburger analysiert die Aktualität dieses Zusammenhangs für die Relation der Leitdifferenz Ethnizität:

„Die Differenz von ‚Einheimischen und Zugewanderten‘, ‚Deutschen und Ausländern‘ – bei der es sich ja gerade nicht um eine rational-konsistente Unterscheidung, sondern um eine diffuse, häufig empirisch falsche, also ideologische Unterscheidung handelt – wird umgedeutet in einen Unterschied, der Ungleichheit konstituiert“ (Hamburger et al. 2005, 9).⁶⁴

In (westlichen) Gesellschaften mit dem Ideal der egalitären Gesellschaft, in denen alle sozialen Gruppen möglichst gleichberechtigt an gesellschaftlichen Strukturen teilhaben sollen, haben Differenzen eine entscheidende Funktion zur Leugnung von Ungleichheit. Durch VerÄnderungspraxen werden Begründungszusammenhänge geschaffen, welche die Benachteiligung und Ausgrenzung bestimmter sozialer Gruppen in gesellschaftlichen Diskursen anschlussfähig werden lassen (vgl. Rommelspacher 1998, 30f.). Die diskursiv hergestellten Repräsentationen über Personen/Gruppen bilden das ‚Repertoire‘, welche das Wahrnehmen, Denken und Handeln orientiert, und zwar so, dass „ökonomische, politische und rechtliche Benachteiligungen nicht als problematische Außerkraftsetzung des Prinzips der Gleichheit und Gleichberechtigung aller Individuen, sondern als akzeptable Folge der Andersartigkeit der jeweiligen Gruppe gelten“ (Hormel/Scherr 2006, 184).

⁶³ Siehe 2.2.2.1. Dies korrespondiert mit den Ausführungen zu Kultur als Diskursfeld (siehe 2.1.2.).

⁶⁴ Auf diesen Aspekt gehe ich in den Ausführungen zu Rassismus als diskursiver Praxis genauer ein. (siehe 2.3.3.). Hier steht im Fokus, den Zusammenhang von VerÄnderungspraxen und sozialer Ungleichheit herauszuarbeiten.

Deutlich sind die Parallelen zu den Ausführungen zum diskursiven Charakter von Kultur: Der produktive Charakter machthafter Differenzierungspraxen liegt insbesondere in seiner normalisierenden Dimension, indem VerÄnderungspraxen nicht als solche bewusst wahrgenommen werden, sondern vielmehr als gesellschaftlich anerkanntes Wissen geteilt werden. VerÄnderungspraxen stehen in dieser Perspektive in einem engen Zusammenhang mit der Herstellung und Stabilisierung sozialer Ungleichheitsstrukturen (vgl. Hormel/Scherr 2006; Ha 2004a, 58ff.). Die sozial geteilte Akzeptanz privilegierter Repräsentationen ist auf diese Weise folgenhaft für die Regulierung sozialer Zugehörigkeit und den Zugang zu Ressourcen (vgl. Jain 2003; Gutierrez-Rodríguez 2003, 30).⁶⁵

Damit wird der konstitutive Charakter von VerÄnderungspraktiken für die Herstellung bzw. Stabilisierung sozialer Ungleichheitsstrukturen deutlich. In der Konstitution hierarchischer Beziehungen ermöglicht „zur Norm zu gehören“ die Inanspruchnahme von Privilegien, ebenso wie sie die Definitionsmacht festigen zur Legitimation von Ungleichheitsverhältnissen. Diejenigen, die als nicht zur Norm gehörend klassifiziert werden, sind dem gegenüber in höherem Maße der Gefahr ausgesetzt, soziale Benachteiligungen, Ausgrenzung und Diskriminierung zu erfahren.⁶⁶ Paul Mecheril et al. präzisieren diesen Zusammenhang wie folgt:

„Kategorien wie Geschlecht und Ethnizität werden als Ordnungskategorien identifiziert, die soziale Wirklichkeit strukturieren. Sie können als kulturelle Klassifikationen oder Strukturmerkmale moderner Gesellschaften gefasst werden, die Asymmetrien konstituieren. Sie bezeichnen Dominanzverhältnisse in dem Sinne, dass kulturell codierte Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit in einen Zusammenhang mit Verfügungsgewalt über Ressourcen zu verstehen ist und somit Entfaltungsmöglichkeiten festschreibt. (Mecheril et al. 2003, 106)

Die Annahmen über VerÄnderungspraxen bilden die Grundlage für das spezifische Verständnis von sozialer Ungleichheit, das differenztheoretischen Strömungen insbesondere in machtkritischer Perspektive zugrunde liegt (vgl. Gutiérrez Rodríguez/Steyerl 2003; Eickelpasch/Rademacher 2004, 81ff.; Krüger-Potratz/Lutz 2002, 82ff.). Dabei wird davon ausgegangen, dass machthafte Differenzierungspraxen in einem engen Zusammenhang mit Positionierungspraxen stehen, die soziale

⁶⁵ Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass die Art und Weise, wie –ismen ausgeprägt sind, nicht identisch ist: Sexismen entwickeln eine andere Logik in der Konstruktion dichotomer Differenzen als Rassismen. Ebenso sind auch Rassismen selbst in ihren Wirkungsweisen sehr unterschiedlich. Von Bedeutung ist auch die komplexe Verschränkung und Verwobenheit von Sexismen, Rassismen für die Positionierung sozialer Gruppen (siehe 2.4.).

⁶⁶ Die Formulierung macht deutlich, dass VerÄnderungspraxen nicht in einem Automatismus in Diskriminierung und Ausgrenzung wirksam sind- Dies soll jedoch nicht die Gewalt machthafter Differenzierungspraxen vernachlässigen.

Ungleichheit (re)produzieren (vgl. Hormel/Scherr 2006, 184f). Die Ursachen und Wirkungsweisen von VerÄnderungspraxen sind in unterschiedlicher Form Gegenstand der Theoretisierung etwa von Rassismen, Sexismen, Klassizismen (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 94ff.; Bhavnani 2001).

Wichtig ist herauszuheben, dass infolge der Komplementarität von Differenzen VerÄnderungspraxen in einem dialektischen Verhältnis stehen mit Praxen der Normalisierung.⁶⁷ Hier ergeben sich Parallelen zur Argumentation des normalisierenden Charakters von Diskursen: Durch die asymmetrisch verteilte Möglichkeit zur Aktualisierung von Repräsentationen werden im Kontext von Leitdifferenzen nicht lediglich Wissensbestände über die Relation der Leitdifferenz einseitig stabilisiert, sondern auch die Dominanz der Gruppe gefestigt. Damit wird über die Bestimmung von Nicht-Zugehörigkeit auch Zugehörigkeit festgelegt. Das liegt im binären Charakter von Identifikationspraxen begründet, wie er oben dargestellt wurde.⁶⁸ Praxen der machtvollen VerÄnderung sind unweigerlich mit Praxen der Normalisierung verbunden und sollten daher auch gleichermaßen thematisiert werden. Die Dynamik der *wechselseitigen Verquickung* von VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen bezeichne ich als *machthafte Differenzierungspraxen*. Sie sind als machthafte zu begreifen, da sie in ihren Effekten Nicht-Zugehörigkeit bzw. Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen machtvoll *regulieren*. Im folgenden Kapitel wird dieser Aspekt für VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen ethnischer Differenz präzisiert.⁶⁹

Mit der zunehmenden Pluralisierung von Lebenssituationen nimmt die Intensität machthafter Differenzierungspraxen zu (vgl. Reuter 2002, 49). Leitdifferenzen erhalten gesellschaftliche Bedeutung, indem sie in pluriformen, postindustriellen Gesellschaften eine wesentliche Funktion haben in der Herstellung von (globaler und nationaler) gesellschaftlicher Stabilität und sozialer Integration. Im Kontext tief greifender gesellschaftlicher Transformationsprozesse sind Normalisierungs- und VerÄnderungspraxen wesentliche Mechanismen, bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse zu verteidigen (vgl. Singer 1997, 50). VerÄnderungspraxen, die auf die machtvolle Herstellung ethnischer Differenz insbesondere bei MigrantInnen zielen, werden in

⁶⁷ Der Begriff „Normalisierung“ und seine inhaltlichen Kernelemente sind den Ausführungen von Hannelore Bublitz angelehnt, sie entwickelt diesen Begriff in der Diskussion des Habitus-Begriffs von Pierre Bourdieu und dem Diskurs-Begriff von Michel Foucault (vgl. Bublitz 2003b).

⁶⁸ Siehe 2.2.1.1.

⁶⁹ Siehe 2.3.3.

zunehmendem Maße funktional genutzt, um sich der durch Migrationen fragiler werdenden nationalen Selbstverständnisse westlicher Nationalstaaten zu vergewissern (vgl. Balibar/Wallerstein 1992), und Dominanzverhältnisse vorgestellt-monokultureller Normalität zu stabilisieren, mit deutlichen Auswirkungen auf die Möglichkeitsräume derjenigen, die als nicht der ‚deutschen Kultur‘ zugehörig definiert werden, wie Tarek Badawia analysiert:

„Insbesondere Bevölkerungsgruppen mit erkennbar ‚anderen‘ ethnischen Zugehörigkeiten geraten unter einer solchen prekären Normalität in einem besonderen Ausmaß in prekäre Anerkennungsverhältnisse [...] bzw. unter Ausschlussdruck“ (Badawia et al. 2003, 7).⁷⁰

Die explizite Einnahme einer Perspektive, die kritisch ist für VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen, ist für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung von großer Relevanz, um gesellschaftliche Prozesse in ihrer Dynamik zu begreifen, die auf verschiedenen Ebenen auf das Leben ihrer Zielgruppen einwirken. Dominanzverhältnisse beeinflussen das Leben und Aufwachsen von Kindern, Jugendlichen und das Leben Erwachsener. VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen wirken auch auf pädagogische Institutionen und in ihnen (vgl. Mecheril 2004, 25). Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung steht nicht außerhalb dieser gesellschaftlichen Diskurse und sollte kritisch sein gegenüber den eigenen Verstrickungen in der (Re-)Produktion machthafter Differenzierungspraxen. Im Folgekapitel werden für die Theoriebildung um die Differenzlinie Ethnizität wesentliche Folgerungen herausgearbeitet, die sich aus der Diskussion um Differenzlinien für die Theoretisierung von Ethnizität als wissenschaftlicher Analysekatgorie ergeben.

⁷⁰ So ist festzustellen, dass Religion zunehmend relevant wird für machthafte Differenzierungspraxen, und zwar in spezifischer Verbindung mit Geschlecht, Klasse und Ethnizität. Infolge der Ereignisse anlässlich des 11. Septembers ist deutlich zu beobachten, dass Personen/Gruppen und ganzen Ländern negative Zuschreibungen infolge ihrer Islam-Zugehörigkeit zugewiesen werden. Damit ist darauf hingewiesen, dass Differenzen als miteinander verwoben und vermittelt anzusehen sind. Auf diesen Aspekt gehe ich in 2.3.3.3. und in 2.4.2. genauer ein.

2.3. Ethnizität als fixierende und flexible Leitdifferenz

Die Theoretisierungen über soziale Differenzlinien stehen in enger Verbindung mit den Diskussionen über die Frage, welches Verständnis von Ethnizität gegenwärtig die Grundlage wissenschaftlicher Theoriebildung in der Interkulturellen Pädagogik bildet. Wie Helma Lutz herausarbeitet, ist im Rückblick auf die Theorieentwicklung in den deutschen Erziehungswissenschaften festzustellen, dass sich insbesondere zu den Differenzlinien Geschlecht, Gesundheit und Ethnizität ähnliche Diskussionsstränge und Paradigmen herauskristallisiert haben. Gemeinsam ist den Diskursen u.a., dass in den letzten Jahren in den Fachdisziplinen der Geschlechterpädagogik, Integrationspädagogik und der Interkulturellen Pädagogik deutliche Kritik an der Sichtweise auf die ihnen zugrunde liegenden Termini geübt wurde bzw. wird hinsichtlich der Gefahr von Essentialisierung und Naturalisierung (vgl. Lutz 2001, 12ff.; Krüger-Potratz 1999, 153ff.). Im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik stellt Ethnizität die Analysekategorie dar, die im Zentrum von Theoriebildung, Forschung und pädagogischer Praxis steht. Ethnizität wurde und wird im Zuge der wissenschaftlichen Theoretisierung unterschiedlich konzeptualisiert.⁷¹ Infolge der Reflexion und Kritik bezüglich der eigenen Verstrickung in essentialisierende und naturalisierende Diskurse hat sich hier zunehmend ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Ethnizität durchgesetzt, das in vielerlei Hinsicht große Parallelen aufweist zu den Annahmen in der Differenzdebatte, wie sie oben ausgeführt wurden.

Anspruch der folgenden Ausführungen ist es, die gegenwärtigen Theoriediskussionen zu Ethnizität in einen analytischen Bezugsrahmen zu fügen. Insbesondere aktuelle Theorieentwicklungen zu Hybridität, zu Rassismus als diskursiver Praxis und zur kritischen Weißseinsforschung werden hier berücksichtigt. Diese werden häufig nicht in direkten Bezug mit Ethnizität als wissenschaftlicher Analysekategorie gesetzt und die Anschlusspunkte für eine Zusammenführung dieser Theoretisierungen bleiben überwiegend implizit. In ihren unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bergen sie m.E. gleichzeitig einige Anschlusspunkte dafür, die Konturen von Ethnizität als wissenschaftlicher Analysekategorie zu schärfen im Kontext einer diversitätsbewussten erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung.

⁷¹ Für eine detaillierte Darstellung der wissenschaftstheoretischen Zugänge, ihrer Einbettung in den historisch-sozialen Kontext und ihren Implikationen für Pädagogik vgl. Mecheril 2004, 80ff. Es ist darauf hinzuweisen, dass sich die Theoretisierung stark überlagert mit dem Kultur-Begriff. Zudem ist anzumerken, dass die folgende Darstellung des relationalen Begriffs von Ethnizität nicht darüber hinwegtäuschen sollte, dass auch heute noch Theoretisierungen verbreitet sind, die etwa unter die Perspektive der „Ausländerpädagogik“ fallen (vgl. ebd., 106ff.; Krüger-Potratz 1999).

In einem ersten Schritt werden in 2.3.1. die obigen Ausführungen zum Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdverortung mit der Differenzlinie Ethnizität in Beziehung gesetzt. In Weiterführung der Überlegungen zu sozialen Differenzen wird auf dieser Grundlage Ethnizität als wissenschaftliche Analysekategorie verstanden, in der die flexible und die fixierende Dimension in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. Die obigen Ausführungen zum identitätsstiftenden Charakter von Differenzen vertiefend werden auf dieser Basis in 2.3.2. neuere Beiträge zu Mehrfachzugehörigkeit und Hybridität diskutiert. Ethnizität wird hier als *flexible* Ressource verstanden für dynamische subjektive Selbstverortungen. Flexible Selbstverortung wird in der vorliegenden Arbeit analytisch unterschieden von fixierender Fremdverortung, die in ihrer wechselseitigen Verwobenheit das zugrunde gelegte Verständnis von Ethnizität ausmachen.

Der Schwerpunkt des Kapitels liegt jedoch darauf, hier aufbauend auf den vorigen Erkenntnissen eingehend die Frage zu beantworten, wie Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen entstehen und wirken und in welcher Verbindung diese mit sozialen Ungleichheitsstrukturen stehen. Dazu werden Theorieentwicklungen herangezogen, die insbesondere den *fixierenden* Charakter von Ethnizität fokussieren. Diese werden in 2.3.3. dargestellt. Die Ausführungen sind entlang der zugrunde liegenden Fragestellung ausführlicher gehalten und geben Antwort auf die Frage nach grundlegenden Wirkungsweisen von Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen. Das erfordert m.E. eine Auseinandersetzung mit der Logik rassistischer Praktiken der VerÄnderung und Normalisierung. Diese Analyseperspektive gewinnt im Kontext Interkultureller Pädagogik zunehmend an Bedeutung. Mechanismen der machthafter Konstruktion ethnischer Differenz werden in dieser Perspektive mit dem Rassismus-Begriff gefasst und begriffen als *diskursive Praxen*, die auf allen Ebenen gesellschaftlicher Wirklichkeit wirksam sind (vgl. Leiprecht 2001, 27/2005; Mecheril 2004, 193f.; Auernheimer 2005, 95f.). Dabei werden die Anschlusspunkte zu den Ausführungen über machthafte Differenzierungspraxen aufgezeigt.

2.3.1. Ethnizität als wissenschaftliche Analysekategorie

In den Ausführungen zu Differenzen als soziale Kategorien der Selbst- und Fremdverortung wurden bereits einige Vorüberlegungen zu Ethnizität als wissenschaftlicher Analysekategorie angestellt. Gewissermaßen als gesellschaftstheoretische Hintergrundfolie verdeutlichen sie die erkenntnistheoretischen Voraus-

setzungen, die einem sozialkonstruktivistischen Begriff von Ethnizität zugrunde liegen. Im Folgenden wird dieses Verständnis dargestellt in der Auffassung, dass ein wichtiges Moment für die Frage, wie Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen entstehen bzw. wirken, auch darin liegt, welcher Begriff von Ethnizität als wissenschaftliche Analysekategorie in der Theoriebildung zugrunde gelegt wird.

Wie ich eingangs in der Begriffsbestimmung bereits deutlich gemacht habe, wird Ethnizität in einer reflexiven Perspektive als sozial hergestellte Relevanzstruktur begriffen.⁷² Nicht die Beschreibung der Inhalte von ‚Ethnien‘ steht im Fokus, sondern die Frage danach, wie diese Inhalte zustande kommen, d.h. Ethnizität als „den Akt der sozialen Handlung des Grenzziehens in den Vordergrund [zu rücken] und Ethnien als Resultat von Prozessen der Klassifikation zu begreifen“ (Elwert 1994, 28; zit. nach Dannenbeck 2002, 35). Ethnizität bezeichnet in dieser Perspektive – um die Definition hier nochmals einzubringen – soziale Herstellungsprozesse „um einen unterscheidbaren Namen, um gemeinsame Ursprünge und Abstammungen, um historische Überlieferungen, um ein historisches Gebiet oder die Verbindung hierzu, um eines oder mehrere Momente einer gemeinsamen Kultur (Sprache, Bräuche, Religion) und um Gruppensolidarität und –identität“ (Leiprecht 2001, 44). Von Bedeutung ist hierbei die Feststellung, dass es nicht faktisch gemeinsame Ursprünge, Gebiete etc. sind, sondern die gemeinsame *Vorstellung* dieser, die die Wirksamkeit der Konstitution ethnischer Gruppen ausmacht. Folgende Aspekte können hier eine Rolle spielen: „[Im] Prozess der Herstellung [werden] bestimmte Eigenschaften in ‚strategischer Weise‘ relevant gesetzt: Herkunft, Sprache, Hautfarbe, Nationalität, kulturelle Tradition oder Religion. Darüber hinaus wird rückwirkend eine ‚gemeinsame Geschichte‘ konstruiert“ (Walgenbach/Grohs 2006).

Für die Frage, wie dieses Verständnis von Ethnizität geeignet ist, Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen zu vermeiden, ergeben sich bereits hier zentrale Anschlusspunkte. Deutlich sind die Parallelen mit den differenz- und identitätstheoretischen Überlegungen: Ethnizität wird als Analysekategorie ‚under erasure‘ gesetzt. In Anlehnung an Stuart Hall meint dieser Begriff, statische Vorstellungen von Ethnizität infolge ihrer essentialisierenden und naturalisierenden Wirkweisen für wissenschaftliche Analysen abzulehnen. In Anerkennung, dass Ethnizität jedoch weiterhin in sozialen Verhältnissen

⁷² Ausführliche Publikationen hierzu gibt es in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, vgl. Hall 1994a; Mecheril 2002; Groenemeyer 2003; Dannenbeck 2002, 29ff.; Hamburger 1999; Ha 2004a, 97ff.

eine bedeutsame Kategorie für Selbst- und Fremdverortungen darstellt, wird der Begriff als Analysekategorie nicht verworfen, jedoch dekonstruktiv verwendet (vgl. Hall 1994d/2004c).⁷³ In Abgrenzung zu primordialen Vorstellungen von Ethnizität wird eine Perspektive zugrunde gelegt, die skeptisch ist gegenüber der „Qualifizierung von Differenz als einem empirischen Sachverhalt, der als solcher nicht mehr auf die Bedingungen seines Zustandekommens hinterfragbar ist“ (Dannenbeck 2002, 34).

Das derart definierte Verständnis von Ethnizität ist sensibel für historisch kontextspezifische Herstellungsprozesse. Damit wird der Gefahr homogenisierender bzw. reduktionistischer Tendenzen begegnet, ethnische Zugehörigkeit als absolut und monolithisch zu setzen. Es wird analytisch vermieden, ethnische Gruppen als naturhafte, gegebene Gruppen zu sehen und ihnen Kommonalitäten zu unterstellen.⁷⁴ Ethnische Zugehörigkeit (und in der Folge die Relevanz von Ethnizität für die Lebenswirklichkeit von Subjekten/Gruppen) ist in dieser Perspektive nicht passiv gegeben (vgl. Supik 2004, 56). Es setzt Subjekte in diesem Verständnis als handlungsfähige, aktiv verändernde Subjekte zum gesellschaftlichen Kontext ins Verhältnis:

„Ethnische beziehungsweise kulturelle Identität [...] unterliegt somit unentwegter Entwicklung und Veränderung – ganz besonders unter der Annahme, dass Rasse, Nationalität, Kultur lediglich kollektive Identitätsangebote und Orientierungshilfen darstellen, zu deren individueller Aneignung es allemal einer persönlichen Entscheidung bedarf“ (Dannenbeck 2002, 35f.).

Die Dimension des Verständnisses von Ethnizität als subjektiver Ressource hat insbesondere Stuart Hall in die wissenschaftliche Diskussion eingebracht: Er betont, dass *alle* Menschen einer bestimmten ethnischen Gruppe zugehörig sind und diese Zugehörigkeit auch die persönliche Identität konstituiert. Ethnisch different zu sein ist damit auch zentraler Bestandteil der eigenen Identität: „In diesem Sinne sind wir alle *ethnisch* verortet, unsere ethnischen Identitäten sind für unsere subjektiven Auffassungen darüber, wer wir sind, entscheidend“ (Hall 1994d, 23). Dieser

⁷³ Der Begriff der Dekonstruktion ist auf Jacques Derrida zurückzuführen. Derrida benutzt ihn, um auf die soziale Konstruiertheit von Bedeutung hinzuweisen. Absicht ist, die historischen, sozialen Rahmenbedingungen von Repräsentationen zu destruieren, d.h. deren sozial-historische Herstelltheit herauszuarbeiten. Der konstruktive Effekt liegt darin, dass dieser Prozess immer schon eine Weiterentwicklung der Bedeutungen beinhaltet. Derridas Theorie bildet die erkenntnistheoretische Grundlage für viele poststrukturalistische und postkoloniale TheoretikerInnen, so auch für Stuart Hall (vgl. Hall 2004, 167ff.; Gutiérrez Rodríguez 1999, 53ff.; Supik 2004, 46ff.).

⁷⁴ Für Ausführungen zum problematischen Charakter essentialistischer Ethnizitäts-Begriffe in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften vgl. Dannenbeck 2002, 29ff.

Zusammenhang korrespondiert mit dem Verständnis von Identität in Differenz, wie es oben dargelegt wurde.⁷⁵

KritikerInnen sozialkonstruktivistischer Auffassungen von Ethnizität machen jedoch darauf aufmerksam, dass dieses Verständnis die Wirkungsmächtigkeit kulturell gewachsener vorhandener ethnischer Unterschiede relativiert (vgl. Bader 2001). Zudem könnten in diesem Zugang die Machthaftigkeit von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen als wirksame ‚soziale Platzanweiser‘ in gesellschaftlichen Diskursen nicht mehr erfasst werden, da diese als sozial konstruiert gelten und damit etwa nahe legen, dass Rassismuserfahrungen ‚erfunden‘ seien. Dies ist insofern zurückzuweisen, als wie gesehen in den erkenntnis- und gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen angelegt ist, diese Praxen weiterhin zum Gegenstand wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung zu machen, jedoch in einer explizit untersuchenden Haltung, die nicht auf der ‚Ableitung von Makrofaktoren beruht‘ (Leiprecht/Lutz 2005, 225). In dieser Ausrichtung kann Ethnizität konzeptualisiert werden als

„[...] socially constructed, relational and socially located [...] as variegated categories⁷⁶ that are in a constant state of production and negotiation with other forms of difference, and within specific social, historical and interactional arenas whilst also serving to constitute these arenas“ (Gunaratnam 2003, 32).

Genauer noch sollte ein reflexives Verständnis von Ethnizität als wissenschaftlicher Analysekatgorie die beschriebene Vermitteltheit gesellschaftlicher Makro-Strukturen mit Mikrostrukturen subjektiver Positionierungen analytisch greifbar machen. Die Begriffsklärung abschließend möchte ich dazu die oben angesprochene dreifache Konnotation des Differenz-Begriffs aufgreifen und auf Ethnizität als wissenschaftliche Analysekatgorie beziehen. Aus postkolonialer Perspektive lässt sich der doppelseitige Charakter von Ethnizität mit Kien Nghi Ha wie folgt fassen:

„Ethnizität [nimmt] eine *bestimmte* Position im gesellschaftlichen Diskurs ein. Ethnizität als Identitätsposition bietet Raum für eine Verbindung zwischen verschiedenen sozialen Lebenspraxen [...]. Als ein *Ort der Aushandlung* zwischen Gesellschaft, Community und Individuum müssen politische Loyalitäten und kulturelle Identitäten in diesem Dreieck zwischen gesellschaftlicher Determinierung und selbstbestimmter Aneignung immer wieder artikuliert und reartikuliert werden. Ethnizität ist keine angeborene Identität oder in uns schlummernde Eigenschaft [...], sondern ein Konstrukt, das in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Antagonismen und kulturellen Repräsentationen ständig neu geschaffen wird“ (Ha 2004a, 116).

⁷⁵ Siehe die Bezugspunkte zu den Ausführungen in 2.2.1.

⁷⁶ Der Plural ergibt sich aus der Verwendung der Kategorien „race“ und „ethnicity“.

Hier ergeben sich deutliche Parallelen zu den Ausführungen über Kultur als diskursiver Alltagskultur, indem der Fokus auf den gesellschaftlichen Kontext gelegt wird und danach gefragt wird, wie die Subjekte selbst sich im Verhältnis dazu verorten. Deutlich werden hier ebenfalls die Anschlusspunkte zu dem Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstverortung, das in der Darstellung über soziale Differenzen herausgearbeitet wurde.⁷⁷ Mit dem dargelegten Verständnis von Ethnizität wird eine Perspektive zugrunde gelegt, die „rassistische Fremdethnisierungen“ (ebd., 111) analytisch zugänglich machen. Diese Dimension ermöglicht die Ausleuchtung des *fixierenden* Charakters ethnischer Differenz.⁷⁸ Gleichzeitig kommt analytisch in den Blick, dass Ethnizität auch eine Ressource darstellt und diese Zugehörigkeit identitätsstiftend wirken kann. In dieser Dimension wird die *flexible* Dimension des zugrunde liegenden Verständnisses von Ethnizität angesprochen, wie sie im folgenden Kapitel stärker ausgeleuchtet wird.

Im Hinblick auf die zugrunde liegende Fragestellung kann gefolgert werden, dass ein derartiges Verständnis von Ethnizität die Temporabilität, die soziale Dynamik und die Flexibilität sozialer Grenzziehungen betont, in denen ethnische Merkmale relevant werden. Insbesondere in pluriformen, heterogenen sozialen Verhältnissen stellt dieser Zugang Möglichkeiten bereit, die geeignet sind, die vielfältiger werdenden ethnischen Positionierungen analytisch greifbar zu machen, auch in ihrer komplexen Verbindung mit weiteren Differenzlinien wie Alter, Geschlecht und Klasse. Die Potentiale zur Vermeidung reduktionistischer und determinisierender Analysen, die in ihren Effekten kulturalisierend und ethnisiertend sind, liegen hier in der konstruktivistischen Zugangsweise, welche die Relationalität ethnischer Identifikationen betont und dabei auch die Eigenbewegungen von Individuen analytisch berücksichtigt (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 222).

Es wird nachvollziehbar, dass Analysen entlang dieses Ethnizitäts-Verständnisses die Gefahr ethnisiertender und kulturalisierender Wissens-produktionen zu verringern vermag, ohne die Relevanz dieser sozialen Ordnungs-kategorie für Selbst- und Fremdbezeichnungspraxen in Dominanzverhältnissen zu vernachlässigen. In dieser Perspektive ist die Differenz Ethnizität auch als wissen-schaftliche Analysekategorie verwendbar, da sie keine eindimensionalen Kausal-zusammenhänge beschreibt,

⁷⁷ Siehe 2.1.1. und 2.2.

⁷⁸ Auf diese Dimension wird ausführlich in 2.3.3. eingegangen.

sondern ‚fragenden Charakter‘ hat (vgl. Mecheril 2002). Jedoch bedeutet eine konstruktivistische Herangehensweise alleine nicht, dass damit die Gefahr von Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen gebannt ist.⁷⁹

2.3.2. Mehrfachzugehörigkeiten als flexible Selbstverortungen

Wie gesehen spielt in der Frage, wie Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen entstehen, eine Rolle, welches Verständnis von Identität den Analysen zugrunde liegt. Im Kontext Interkultureller Pädagogik ist hier die Tendenz zu beobachten, ethnische Identität zunehmend in einer ressourcenorientierten Perspektive zu theoretisieren.⁸⁰ Die Konzeptualisierung ethnischer Identität als *Ressource* steht in starker Dissonanz zur lange verbreiteten Ansicht, MigrantInnen seien als ‚Träger von Kultur‘, konkreter: einer passiven und nicht wählbaren ethnischen Zugehörigkeit, beständig in Konflikten mit der deutschen Kultur. Statische Identitätsverständnisse haben sich unter anderem in Form der Kulturkonfliktthese auch in der Konzeption ethnischer Identität widerspiegelt (vgl. Erel 2004; Mecheril 2001/2004, 76). Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ist diese Auffassung zu problematisieren, da statische Vorstellungen ethnischer Identität der Gefahr ausgesetzt sind, in einem reduktionistischen linearen Zusammenhang subjektiv relevante Dimensionen von Ethnizität zu essentialisieren und als Wesensmerkmale zu naturalisieren, was ethnisierende bzw. kulturalisierende Bezeichnungspraxen (re-)produzieren kann.⁸¹ Ungeachtet der umfangreichen Kritik an Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen in den 90er Jahren bilden diese Verständnisse von ethnischer Identität jedoch auch weiterhin bisweilen die Grundlage für Theoriebildung und Forschung Interkultureller Pädagogik.

Gleichzeitig ist im Kontext der Sozialwissenschaften (insbesondere in Ethnologie und Kulturwissenschaften) in den letzten Jahren eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Auseinandersetzung mit Themen kultureller Übersetzung, Vermischung und Ambivalenz zu bemerken (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 104ff.; Hörning/Reuter 2004). Diese Auseinandersetzungen können als Suche nach neuen Analysemodellen verstanden werden in dem Bestreben, die Dynamik und Ambivalenzen sozialer Transformationen im Kontext von Globalisierungsprozessen für Subjekt und Gesellschaft soziologisch greifbar zu machen (vgl. Reuter 2004). In diesem Kontext werden auf theoretischer Ebene zunehmend *dynamische* Identitätskonzepte rezipiert, in

⁷⁹ Auf dieses Dilemma wird in 3. eingegangen.

⁸⁰ Für einen Überblick vgl. Mecheril 2004, 100ff.

⁸¹ Zum Zusammenhang von Naturalisierungen und Essentialisierungen mit Rassismus siehe 2.3.3.

denen so genannte Bindestrich-Identitäten, Third-Space-Konzepte, Hybriditätstheorien und Theorien der Transkulturalität relevant werden.⁸²

Die angesprochenen sozialwissenschaftlichen Theorieentwicklungen werden im hier interessierenden Zusammenhang insofern relevant, als dass insbesondere Hybriditätstheorien in der Interkulturellen Pädagogik häufig als Gegenentwurf zur Kritik an statischen Identitätsvorstellungen gesehen werden (vgl. Erel 2004; Rätzsch 1999). „Hybridität“ als „Phänomen der Pluralität, der Mischungen und der kontextsensiblen Verdopplungen“ (Mecheril 2001, 45) ist ein diffuser und gleichzeitig inflationär verwendeter Begriff. Ursprünglich aus der Biologie kommend wurde der Begriff insbesondere durch Homi Bhabha, Stuart Hall und Ian Chambers in einen kulturtheoretischen Schlüsselbegriff umgedeutet⁸³, der jenseits primordialer Kultur- und Identitätsvorstellungen Vermischungen und Fragmentierungen kultureller Identitäten ins Zentrum der Analyse stellt und Konzepte wie „kulturelle *Mélange*“, „Kreolisierung“, „kultureller Synkretismus“ oder „Crossover-Kultur“ subsumiert (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 104).

Hybridität wird dabei als dynamisches Konzept von Identität konzeptualisiert, in dem insbesondere *ethnische* Selbstverortungen in den Blick genommen werden.⁸⁴ In der Interkulturellen Pädagogik gewinnt diese Perspektive an Bedeutung, u.a. weil (implizit) angenommen wird, dass mit einem prozesshaften und ressourcenorientierten Verständnis von Identität das Risiko von Ethnisierungen und Kulturalisierungen verringert, wenn nicht sogar ausgeräumt wird (vgl. Badawia et al. 2003). Aus diesem Grund werden im Folgenden die Eckpunkte dieser Theorien skizziert und bezüglich dessen geprüft, inwiefern sie geeignet sind, Ethnisierungen und Kulturalisierungen zu vermeiden.⁸⁵ Vor allem die in der Interkulturellen Pädagogik einflussreichen Theorien

⁸² Für einen Überblick über gegenwärtige Identitätskonzepte vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 15ff.

⁸³ Kien Nghi Ha weist auf die Problematik des Begriffs in historischer Perspektive hin, in dem Hybridität Anfang des 20. Jahrhunderts als biologischer Begriff für das Aufstellen von Rasse-Theorien genutzt wurde (etwa in der Eugenik als negativ besetzte „Bastardisierung“), und auf diese Weise Fundamente für die Legitimation kolonialer Strukturen legte (vgl. Ha 2004a, 131ff.).

⁸⁴ Diese Anmerkung soll verdeutlichen, dass „Hybridität“ vom Wortinhalt her ursprünglich vielfältige Verbindungen zulässt, jedoch in der Theoriebildung auf Ethnizität bezogen wurde.

⁸⁵ Eine vollständige Darstellung der genannten theoretischen und empirischen Arbeiten steht hier nicht im Mittelpunkt der Fragestellung. In der formulierten Absicht, die Verbindungslinien und Bezugspunkte aktueller Theorieströmungen in der Interkulturellen Pädagogik herauszuarbeiten, werden insbesondere die Eckpunkte der theoretischen Diskussionen dargestellt. Auch darf diese Darstellung nicht darüber hinwegtäuschen, dass Theorien über Hybridität in unterschiedlicher Ausprägung und theoretischer Begründung nicht einheitlich zu fassen sind und sich teilweise erheblich unterscheiden, was ich hier nicht angemessen berücksichtigen kann. An geeigneter Stelle mache ich aus diesem Grund entsprechende Verweise.

von Hybridität nach Homi Bhabha und Stuart Hall (vgl. Auernheimer 2005, 71) werden dabei im Hinblick auf die zugrunde liegende Fragestellung entlang zweier Interessen dargestellt: Welche Auffassung von Identität liegt den Theorien zugrunde? Und der obigen Annahme folgend, dass Selbstverortungen immer auch im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu begreifen sind, ist zu fragen: Wie erfolgt die Theoretisierung gesellschaftlicher Strukturen, in denen ethnische Differenz auch funktional werden kann zur Rechtfertigung von Einschließung und Ausgrenzung?

Die Hybriditätstheorien nach Bhabha und Hall fokussieren in hohem Maß auf die Frage, wie insbesondere MigrantInnen sich in spätmodernen Gesellschaften verorten. Sie thematisieren Entgrenzungsprozesse, in denen sich Individuen zunehmend hybrid, d.h. in komplexer und ambivalenter Vermischung ethnischer Zugehörigkeitslinien identifizieren (vgl. Supik 2004, 58). Als ‚weder hier noch da‘, als ‚weder eigen noch fremd‘ werden mehrfachzugehörige ethnische Selbstverortungen nicht als vorübergehender Zwischenzustand gesehen. Vielmehr werden jenseits binärer Zugehörigkeits-schemata Positionierungen des ‚Dazwischen‘ als positive Selbstverortung besetzt, wodurch ein dritter Raum eröffnet wird (vgl. Mecheril 2001, 45; Ha 2004a, 139ff.). Wie Stuart Hall formuliert:

„Überall entstehen kulturelle Identitäten, die nicht fixiert sind, sondern im Übergang zwischen verschiedenen Positionen schweben, die zur gleichen Zeit auf verschiedene kulturelle Traditionen zurückgreifen und das Resultat komplizierter Kreuzungen und kultureller Verbindungen sind, die in wachsendem Maße in einer globalisierten Welt üblich werden“ (Hall 1994c, 218).

Diese Dimension betont das prozesshafte Verständnis von Identität, in der ethnische Selbstverortungen nicht als abgeschlossen gelten. Je nach Situation und Kontext wird ethnische Zugehörigkeit als Ressource einsetzbar. Guillermo Gómez-Pena, ein US-amerikanisch-mexikanischer Sozialwissenschaftler, verdeutlicht dieses Verständnis pluraler ethnischer Identitäten der „Borderlands“ in biographischer Perspektive:

“Depending on the context I am Chicano, Mexican, Latin American or American in a wider sense of the term. The Mexican Other and the Chicano Other are constantly fighting to appropriate me or reject me. But I think my work might be useful to both sides because I’m an interpreter. An intercultural interpreter.” (Gómez-Pena 1996, zit. nach Ha 2004a, 131)

Flexible Selbstverortung bedeutet hier, dass die Flexibilität im Charakteristikum des *Übersetzens* liegt, der spezifischen Verbindung von Mehrfachzugehörigkeit als ein Zustand von Vermischung, der trotzdem nicht unverändert bleibt (vgl. Hall 1994d; Supik 2004, 57ff.). Diese Feststellung wird in Interkultureller Pädagogik in zahlreicher werdenden empirischen Arbeiten bekräftigt, die analysieren, wie MigrantInnen sich in

zunehmendem Maße mehrfachzugehörig verorten, beispielsweise als Deutsche *und* als Italienerin, und welche Relevanz diese Zugehörigkeiten je nach Kontext für die eigene Subjektivität besitzen (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005; Mecheril 1997/2003; Riegel 2004; Badawia 2002; Gemende 2002; Fürstenau 2004).

Die Anerkennung ethnischer Mehrfachzugehörigkeit bedeutet einen Perspektivenwechsel, in dem ethnische Zugehörigkeit nicht mehr nur als in erster Linie konflikthaft gesehen wird; stärker werden Mehrfachzugehörigkeiten als Praxen der Übersetzung zwischen mehr als einer Zugehörigkeit positiv besetzt und als Ressource wahrgenommen (vgl. Mecheril 2001/2004, 99). Die Annahmen zum hybriden Charakter von Identität zeigen deutliche Parallelen zu den Ausführungen dezentrierter Identitäten.⁸⁶ Sie verdeutlichen, dass ethnische Mehrfachzugehörigkeiten im Kontext globaler, regionaler und lokaler Migrationen und Vernetzungsprozesse zunehmend zum Normalfall in pluriformen und soziokulturell heterogenen Gesellschaften werden (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 66f.).⁸⁷ Hier kommt in den Blick, dass ein Verständnis unabgeschlossener, sich vielfach und ambivalent positionierender flexibler Identitäten als Erklärungsmodell für Prozesse von Individualisierung und Pluralisierung zunehmend notwendig und gefragt ist (vgl. ebd.): Als „Auflösung und Zerstörung von Tradition [...] überträgt sich die einst ganz marginale Erfahrung von Migranten in eine universale Standarderfahrung.“ (Leggewie 2000, 885 zit. nach Ha 2004a, 160). Hybridität und gesellschaftliche Prozesse der Hybridisierung können in dieser Perspektive als ‚Signatur der Zeit‘ verstanden werden, die Hybriditätstheorien bieten analytische Anschlusspunkte dafür.

Die obigen Ausführungen zu sozialen Differenzen weiterführend, lässt sich mit Blick auf die zugrunde liegende Fragestellung zunächst feststellen: Hybriditätstheorien sind aufschlussreich für die problematischen Wirkungen statischer Vorstellungen von ethnischer Identität (vgl. Erel 2004). In ihrem Fokus auf Entgrenzung und Defragmentierung weisen sie auf die zunehmende Mehrfachpositionierung von Individuen jenseits binärer Denkschemata hin und betonen die Unabgeschlossenheit

⁸⁶ Siehe 2.2.1.1.

⁸⁷ Diese Entwicklung ist nicht spezifisch für Deutschland. Infolge von Massenmigrationen und der Ausweitung globaler Kommunikations- und Transportstrukturen sind nationale, regionale und lokale soziale Räume zunehmend vernetzt mit globalen Räumen. Insbesondere die Transnationalismusforschung fokussiert diese Entwicklungen und deren Auswirkungen auf gesellschaftliche Strukturen (vgl. Glick-Schiller 2004; Cohen/Vertovec 1999; Brettell/Hollifield 2000; Pries 2001/1997; Faist 2000). Für die Rezeption in der Pädagogik vgl. Gogolin/Pries 2004; Fürstenau 2004; Mecheril 1997.

dieses Prozesses. Dies ist insbesondere im Kontext differenz- und rassismustheoretischer Überlegungen als weiterführend anzusehen, da Hybriditätstheorien in dieser Perspektive auch geeignet sind, „die Legitimation normalisierter, dominanter Identitäten in Frage zu stellen“ (ebd., 45). Die Vielfalt subjektiver ethnischer Selbstverortungen, die sich u.a. in der zunehmenden Mehrfachzugehörigkeit von MigrantInnen zeigen, können auf diese Weise in der Theoriebildung angemessen konzeptualisiert werden.

Jedoch sind dynamische Identitätstheorien, die die Handlungsfähigkeit von Subjekten betonen, immer auch gefährdet, die Handlungsräume von Subjekten zu überschätzen (vgl. Ha 2004a, 80ff.; Mecheril 2004, 104f.). In Rückbezug auf die skizzierten Hybriditätstheorien ist hier die Kritik an der deutschsprachigen Rezeption von Hybriditätstheorien angesprochen, „wo Hybridität nicht selten als buntes Multi-Kulti-Spektakel und grenzenlose Transkultur der Postmoderne gefeiert wird“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, 104).⁸⁸ Problematisiert wird seitens der KritikerInnen universalistischer Hybriditätsauffassungen, dass die Wirksamkeit von (rassistischen) Dominanzverhältnissen für die *Begrenzung* flexibler ethnischer Selbstverortungen in Hybriditätstheorien häufig ausgeblendet bleibt (vgl. Rätzfel 1999; Wollrad 2005a, 130ff.). Als positiv besetztes Modell kultureller Vermischung werden gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht in Frage gestellt, Hybridität fungiert in diesem Referenzrahmen als differenzvereinnahmende Relativierungsstrategie (vgl. Ha 2004a, 160). Hybride Artikulationen ethnischer Differenz scheinen dadurch zunehmend attraktiv zur Bereicherung der eigenen ethnischen Identität zu werden, etwa in Bereichen der Konsumkultur (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 112; Bhavnani 1999).

„Wenn nationale, kulturelle und subkulturelle Differenzen nur einige unter vielen anderen möglichen sind, ist die Frage nach Hierarchien und hegemonialen Machtverhältnissen suspendiert. ‚Das Hybridisierungstheorem geht nicht auf die Asymmetrie und Ungleichheit im Prozess der Vermischung und in seinen Elementen ein und macht sie möglicherweise unkenntlich‘ (Nederveen 1999, 178)“ (Wollrad 2005a, 136).

Hier zeigen sich deutliche Parallelen zu den Ausführungen über Möglichkeitsräume von Subjekten im Kontext diskursiver Alltagskultur, die nahe legen, dass die jeweilige soziale Position der Individuen in der Gesellschaft eine wesentliche Rolle dafür spielt, ob hybride Identität als zwanghaft und begrenzend oder als befreiend und erweiternd

⁸⁸ Diese Kritik ist ausführlich dargestellt in einer Analyse der Diskurse um Hybridität in Deutschland bei Ha 2004b/2005 und Eickelpasch/Rademacher 2004, 111ff.

empfunden bzw. gelebt wird.⁸⁹ In gewisser Weise spiegeln sich hier die Theoretisierungen über soziale Differenzen in den Hybriditätstheorien, ohne dass sie direkt miteinander in Bezug gesetzt werden. So arbeitet Kien Nghi Ha die Wirkungsmächtigkeit gesellschaftlicher Kontexte für die ethnische Selbstverortung von Subjekten heraus:

„Während Identitätsspiele für Mitglieder der Dominanzgesellschaft eher den Charakter lustgewinnender Experimente annehmen, werden sie von Marginalisierten erheblich ambivalenter und riskanter erlebt. Kulturelle⁹⁰ Identitätsentwicklung kann auch eine schmerzhaft Erfahrung sein, die aus der Notwendigkeit entstanden ist, in deklassierten Gesellschaftspositionen zu überleben und Strategien im Umgang mit Ausgrenzungen zu entwickeln“ (Ha 2004a, 161).

Der flexible Charakter von Ethnizität als Ressource steht damit in Abhängigkeit zum gesellschaftlichen Kontext. Diese Hinweise finden sich auch in jüngeren Beiträgen der Interkulturellen Pädagogik, beispielsweise zu ethnischen Selbstverortungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Badawia 2002; Mecheril 2003). So hält Tarek Badawia beispielsweise als einen wesentlichen Punkt seiner Analyse zur Identitätsentwicklung von Migrantenjugendlichen fest, dass die von ihm befragten Jugendlichen ihre ethnische Mehrfachzugehörigkeit nicht als Identitätskrise bzw. Konflikt wahrnehmen. Wie Badawia verdeutlicht, wird die ethnische Zugehörigkeit als beispielsweise italienisch *und* deutsch von den Jugendlichen nicht als Gegensatz interpretiert, sondern diese Mehrfach-(Selbst-)Positionierung als große Selbstverständlichkeit wahrgenommen.

Badawia arbeitet heraus, dass diese Praxen der Identifikation jedoch begrenzt sind durch den sozialen Raum, der durch eine „monokulturelle Normalität“ (Badawia 2002, 310) charakterisiert ist. Die dominierenden Repräsentationen beschreiben Identitätsverläufe der Jugendlichen als konflikthaft und zerrissen zwischen zwei Kulturen. Das persönliche Selbstbild steht in starker Dissonanz zu den Bildern, die in gesellschaftlichen Diskursen als interpretative Repertoires das Denken und Handeln der Personen/Gruppen orientieren. Sie bieten damit keine bzw. kaum Möglichkeiten für die multiple Verortung der Jugendlichen, mit der Folge, dass die Repräsentationen und Selbstverortungen der Jugendlichen marginalisiert werden bzw. diese ihre Zugehörigkeit als Deutsche häufig als *prekär* erleben (vgl. Mecheril 2003).

Zu betonen ist, dass die Hybriditätstheorien nach Bhabha und Hall ein derartiges Verständnis zugrunde legen, dies jedoch häufig in der deutschsprachigen Rezeption

⁸⁹ Siehe 2.1.2. Der Zusammenhang wurde in 2.2.2. präzisiert.

⁹⁰ Der Kultur-Begriff wird von Ha synonym benutzt für Ethnizität.

nicht berücksichtigt wird (vgl. Ha 2004b; Hall 1994d/2004a). Wie Kien Nghi Ha an verschiedener Stelle herausarbeitet, stellen postkoloniale Entwürfe von Hybridität eine Reaktion auf Diskriminierung und Marginalisierung in rassistischen Machtverhältnisse dar (vgl. Ha 2005/2004b). Als Versuche einer dekonstruktiv orientierten Gesellschaftskritik werden insbesondere für marginalisierte MigrantInnen emanzipatorische Strategien zur Reartikulation von Dominanzverhältnissen zum Thema. So ist Bhabhas Konzept des ‚dritten Raums‘, des ‚in-between‘, als Reaktion auf rassistisch strukturierte Machtverhältnisse zu verstehen, in der „Notwendigkeit, Räume außerhalb des Satzes und des Fokus des Weißen Subjekts zu finden und theoretisch zu begründen“ (Ha 2004a, 139). In dieser Perspektive stellen hybride Identitätsentwürfe subversive Strategien dar, dominante Repräsentationen zu dekonstruieren und Essentialisierungsstrategien wirkungslos zu machen:

„Mit ihren Praktiken des Schneidens, Mixens und Umcodierens, der Nachahmung und Maskerade decken die marginalen Akteure auf, dass nicht nur ihre eigenen Identitäten, sondern auch die Identitäten der ‚Einheimischen‘ vieldeutig, unrein, widersprüchlich und fragmentiert, sprich: hybride sind [...] und entlarven die Idee homogener und fest gefügter Verortungen und Zugehörigkeiten als Fiktion“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, 110).

Die Frage nach der Konzeptualisierung von Machtverhältnissen in Hybriditätstheorien nach Bhabha und Hall beantwortend wird deutlich, dass die Kritik an postkolonialen Dominanzverhältnissen den Ausgangspunkt der Überlegungen darstellt. Sie betonen die Wirkungsmächtigkeit essentialistischer Identitätsvorstellungen, die funktional für Ausgrenzungspraxen werden, und formulieren Strategien zur Entwicklung subversiver Widerstandspraxen (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 104f.).⁹¹

Zusammenfassend geben die Ausführungen einige Hinweise darauf, in welcher Weise ethnische Selbstverortungen als flexible Ressource zu verstehen sind. Für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung ist die Berücksichtigung dieser Dimension von Interesse, da sich zunehmend mehr Kinder, Jugendliche und Erwachsene mehrfachzugehörig verorten und diese Entwicklung nicht lediglich auf EinwandererInnen zutrifft, sondern angesichts zunehmender Migrationen absehbar zu einem Strukturmerkmal globalisierter Gesellschaften wird. Dabei ist eher unerheblich, ob Hybriditätstheorien den Ausgangspunkt von Theoriebildung und Forschung darstellen. Vielmehr wird deutlich, dass es prozesshafte, dezentrierte Vorstellungen von

⁹¹ In dieser Perspektive wird Ethnizität als ‚Waffe‘ konzeptualisiert mit dem Ziel, in Rückbezug auf den markierten Pol der Fremdverortung den diskriminierenden Inhalt dominanter Repräsentationen zu verändern. Eine Ausführung dieser Dimension würde hier den Rahmen sprengen, nichtsdestoweniger ist diese Perspektive als einflussreich zu beurteilen (vgl. Ha 2004a, 145ff.; Hall 1994d; Supik 2004, 71ff.).

Identität sind, die den situativen und kontextabhängigen Artikulationscharakter ethnischer Zugehörigkeit(en) greifen. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese ressourcenorientierten Ansätze auch die Wirksamkeit gesellschaftlicher Machtverhältnisse berücksichtigen sollten.

2.3.3. Rassismen als diskursive Praxen der Fixierung ethnischer Differenz

Die Wirksamkeit gesellschaftlicher Machtverhältnisse für die Verortungsmöglichkeiten von Personen/Gruppen, die als ethnisch „Andere“ konstruiert werden, steht im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen. Hier werden in grundlegender Weise die *Mechanismen* geklärt, wie Kulturalisierungen und Ethnisierungen zustande kommen und wirken. Insbesondere die Erkenntnisse zum Zusammenhang sozialer Differenzen mit sozialer Ungleichheit legen hier nahe, Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen nicht unabhängig von Machtverhältnissen, sondern vielmehr als eine Form von VerÄnderungspraxen *im Kontext von Dominanzverhältnissen* zu verorten. Ausdrücklich ist damit eine Perspektive einzunehmen, die danach fragt, wann Ethnizität als Kategorie der Fremdverortung auch instrumentalisiert wird zur Rechtfertigung sozialer Benachteiligung und Sicherung von Privilegien.

Diese Analyseperspektive findet in den letzten Jahren zunehmend Eingang in die Fachdebatten der Interkulturellen Pädagogik. Explizit wird dabei für diskursive Praxen, die auf die machthafte Konstruktion ethnischer Andersheit zielen, der Begriff des *Rassismus* verwendet. Dabei folge ich in großen Teilen neueren Beiträgen deutscher RassismusforscherInnen, die *Rassismen als diskursive Praxen* der rassifizierenden VerÄnderung und Normalisierung theoretisieren (vgl. Eggers 2005; Scherschel 2006; Leiprecht 2001/2005; Mecheril 2004, 197ff.).⁹² Rassismus wird hier verstanden als

„individuelle, kollektive, institutionelle und strukturelle Praktiken der Herstellung oder Reproduktion von Bildern, Denkweisen und Erzählungen über Menschengruppen, die jeweils als statische, homogene und über Generationen über Erbfolge verbundene Größen vorgestellt werden, wobei (explizit oder implizit) unterschiedliche Wertigkeiten, Rangordnungen (Hierarchien) und/oder Unvereinbarkeiten zwischen Gruppen behauptet und Zusammenhänge zwischen äußerer Erscheinung und einem ‚inneren‘ Äquivalent psycho-sozialer Fähigkeiten suggeriert, also in dieser Weise ‚Rassen‘, ‚Kulturen‘, ‚Völker‘, ‚Ethnien‘ oder ‚Nationen‘ konstruiert werden.“ (Leiprecht 2005, 322).

⁹² Wenngleich der Begriff Rassismus im alltagsweltlichen Gebrauch in Deutschland vor allem für rechtsextremistische Haltungen gebraucht wird und infolge der nationalsozialistischen Vergangenheit negativ konnotiert ist, wird hier die Verwendung des Begriffs als wissenschaftliche Analyseperspektive bevorzugt gegenüber anderen in den Sozialwissenschaften verbreiteten Konzepten von Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit. Auf die Grenzen dieser Konzepte kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Eine kritische Diskussion der Konzepte Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Ausländerfeindlichkeit findet sich bei Rudolf Leiprecht 2003/2005, 320ff. und Mark Terkessidis 2004.

Die Verwendung des Rassismus-Begriffs erklärt sich insbesondere aus der Rezeption der angloamerikanischen Theorieströmungen.⁹³ In Deutschland wird der Begriff insbesondere dadurch attraktiv, als dass mit einem diskurstheoretischen Verständnis von Rassismus stärker auch die strukturellen Effekte von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen in den Blick genommen werden (vgl. Mecheril 2004, 188f.; Gutiérrez Rodríguez 1999, 31ff.). Irritierend wirkt der Rassismusbegriff zunächst insofern, als dass er nicht Ethnizität zum Zentrum der Überlegung macht, sondern ‚Rasse‘. Wie ich jedoch bereits in der Begriffsbestimmung von Ethnizität dargelegt habe, sind in Deutschland ‚Rasse‘, Nation, Kultur und Ethnizität äußerst vielschichtig miteinander verwoben. Die obige Definition macht deutlich, dass dabei nicht die Vorstellung leitend ist, dass es ‚Rassen‘ gibt. Der Begriff bezieht sich auf *diskursive Konstruktionsprozesse*, in denen imaginierte oder tatsächliche ethnisch-kulturelle Unterschiede mit Bedeutung aufgeladen werden und als Zuschreibungen essentialisierenden und naturalisierenden Inhalts prozessiert werden (vgl. Miles 2000; Leiprecht 2005, 320/2001, 21f.). Wie aufzuzeigen sein wird, ist dieser Zusammenhang zentral dafür, wie Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen zu begreifen sind. Dieser Aspekt wird in 2.3.3.1. diskutiert.

Die Ausführungen zu machthafter Differenzierungspraxen legen dabei nahe, dass VerÄnderungspraxen immer auch in komplementärer Verbindung mit Normalisierungspraxen zu sehen sind. Dieser Aspekt wird seitens der Rassismusforschung in Deutschland bis dato erst wenig beachtet. Im Hinblick auf die Fragestellung, wie Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen auch in Zusammenhang stehen mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit, wird die Berücksichtigung dieser Dimension jedoch wichtig. Dazu werden in 2.3.3.2. die neueren theoretischen Entwicklungen zur kritischen Weißseinsforschung eingebracht, die in der Interkulturellen Pädagogik insbesondere seitens kritischer WissenschaftlerInnen jüngst diskutiert werden (vgl. Leiprecht 2005, 324ff.; Mecheril 2004, 198ff.; Eggers et al. 2005b).⁹⁴ In der Darstellung der Wirkungsweisen rassistischer Fremdverortungen wird abschließend in 2.3.3.3. geklärt, dass Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen nicht zwingend

⁹³ Für den Stand der Diskussion im englischen Raum vgl. Back/Solomos 2002, ausführlich zur Rezeption in Deutschland vgl. Rätzsch 2000/2004; Scherschel 2006, 31ff.

⁹⁴ Die US-amerikanische kritische Weiß-Seins-Forscherin Ruth Frankenberg theoretisiert ‚Weiß-Sein‘ in drei Dimensionen: als Position struktureller Bevorteilung und Dominanz; als Standpunkt, von dem aus die Personen sich ein Bild von sich, von anderen und von der Gesellschaft machen; als Archiv kultureller Praxen, das historisch hervorgebracht unmarkiert und unbenannt ist (vgl. Frankenberg 1999, 1f.).

rassistische Effekte haben, diese Gefahr jedoch im Kontext von Dominanzverhältnissen gegeben ist.

Wesentliche Elemente aus der Diskussion machtvoller Differenzierungspraxen werden hier wieder aufgegriffen und verbunden mit einer rassismustheoretischen Analyseperspektive. Insbesondere folge ich in meiner Argumentation Maisha Eggers, die rassistische Praxen analytisch als diskursive soziale Praxen fasst, die auf vier Ebenen wirksam werden: Sie begreift Rassismen als Ausdruck des dynamischen Zusammenwirkens von Markierungs-, Differenzierungs-, Positionierungs- und Ausgrenzungspraxen (vgl. Eggers 2005).⁹⁵ Diese vier analytischen Ebenen sind, wie zu zeigen sein wird, nicht unabhängig voneinander zu sehen, sie bauen aufeinander auf und verstärken sich wechselseitig. Die künstliche analytische Trennung dieser Ebenen, nach der auch die folgenden Kapitel strukturiert sind, hilft jedoch, die Komplexität rassistischer Praxen aufzuschlüsseln und deren innere *Logik* zu explizieren.

Da das Interesse der vorliegenden Arbeit an der Entstehung und den Wirkweisen von Kulturalisierungen liegt, wird in der folgenden Darstellung explizit Fokus auf Formen von Rassismen gelegt, in denen statische und homogene Vorstellungen von *Kultur* als Differenzierungskategorie herangezogen werden, ethnische Differenz machtvoll herzustellen.⁹⁶ Kulturalisierungen stellen gegenwärtig machtvolle Mechanismen dar, MigrantInnen und Schwarze Deutsche als ‚different‘ zu konstruieren (vgl. Rähzel 2000; Scherschel 2006, 42f.; Mecheril 2004, 191f.). Diese Praxen werden auch als „kulturalisierender Rassismus“ (Leiprecht 2001, 30) oder „Neo-Rassismus“ (Balibar 1992) bezeichnet. Als „Rassismus ohne Rassen“ (Scherschel 2006, 42) ist er zu bezeichnen, da kulturalisierende Rassismen sich in „Redeweisen finden, in denen zwar ‚Rasse‘ nicht erscheint, <‚Kultur‘ jedoch wie ‚Rasse‘ als Natureigenschaft gedacht wird>“ (Kalpaka/Rähzel 1990, 50). Der Begriff der Kultur wird dabei als ‚Sprachversteck‘, als Platzhalter für ‚Rasse‘ verwendet. Mit diesem Fokus möchte ich den Bezug zur Aktualität rassistischer Praxen herstellen und gleichzeitig die Nachvollziehbarkeit der Ausführungen gewährleisten, die teilweise komplexe Gestalt annehmen.

⁹⁵ Das von Maisha Eggers entwickelte diskurstheoretische Verständnis der „rassifizierten Machtdifferenz“ korrespondiert stark mit den konstitutiven Merkmalen rassistischer Praxen, wie sie Paul Mecheril, Rudolf Leiprecht und Karin Scherschel erarbeiten. Eggers hat das Konzept im Rahmen ihrer Dissertation „Rassifizierung und kindliches Machttempfinden“ entwickelt, die sich im Zuge der Veröffentlichung befindet.

⁹⁶ Zur Verquickung von Ethnizität und Kultur siehe 1.1.

2.3.3.1. VerÄnderungspraxen: Zur Markierung ethnischer Differenz

„Man spricht Deutsch! Multikulti war gestern. Jetzt kommen **neue Regeln**: Wer auf Dauer in Deutschland leben will, muss die Sprache beherrschen und die Kultur mindestens tolerieren.“ (Stern 8/2006, 48)

„Bis vor wenigen Jahren war ich einfach nur Deutsche. Seit neuestem habe ich ‚Migrationshintergrund‘. Früher konnte ich bei Rot über die Ampel gehen, und keiner, der nicht gerade ein Kind zu erziehen suchte, hatte sich was dabei gedacht. Wenn ich heute bei Rot losmarschiere (weit und breit weder Kind noch Auto in Sicht), kann es passieren, dass ein Kollege scherzt und rügt: „Na, hör mal, wir sind doch hier nicht in Istanbul!“ (Hilal Szegin in: Die Zeit 29/2006, 39)

Die beiden Zitate sind kleine Schlaglichter für das gegenwärtige gesellschaftliche Klima, vor dessen Hintergrund dieses Kapitel entstanden ist. Exemplarisch stehen sie für die Vielzahl an Artikeln, Beiträgen, Fernsehdokumentationen und Interventionen, die in den letzten Monaten verstärkt in den Medien zu finden waren zu Themen von Integration und Migration.⁹⁷ In gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskursen spielt die Diskussion über Kultur eine große Rolle. Häufig wird in dieser Diskussion das Bild entworfen, dass es sich um ‚die deutsche Kultur‘ und die ‚Kulturen der MigrantInnen‘ dreht und die Frage, wie ein ‚multikulturelles Zusammenleben‘ aussehen kann. Jedoch scheint diese Frage bereits beantwortet, wie etwa im Großteil aktueller Medienberichte: Stichworte wie ‚Parallelgesellschaften‘, die Notwendigkeit der Verpflichtung zur ‚deutschen Leitkultur‘ und den darin zugrunde liegenden Werten und Normen zumindest der ‚freiheitlich-demokratischen Grundordnung Deutschlands‘ zeigen an, dass eine Unvereinbarkeit nahe gelegt wird.

Im Folgenden wird herausgearbeitet, dass die dichotome Gegenüberstellung von ‚deutscher Kultur‘ und der Kulturen von MigrantInnen nicht nur daraus zu verstehen ist, dass MigrantInnen die deutsche Kultur fremd ist und umgekehrt. Vielmehr soll aufgezeigt werden, dass Narrationen von Kultur, Nation und Ethnizität herangezogen werden als Merkmale, MigrantInnen auch ungeachtet ihrer Aufenthaltsdauer, ihrer Bemühungen um Integration und ihrer Einbindung in die deutsche Gesellschaft als different zu *konstruieren*. Wie aufgezeigt wird, ist es die *spezifische* Art und Weise, wie Ethnizität hier verhandelt wird, welche fixierenden Charakter hat für die Möglichkeitsräume der bezeichneten Personen.

⁹⁷ Eine Printmedienrecherche von nur neun Wochen Dauer (04-06 2006) in ausgewählten deutschen Tages- und Wochenzeitungen hat über 70 Artikel ergeben, die sich mit dem Thema beschäftigen.

Innerhalb der Interkulturellen Pädagogik werden diese Praxen auch häufig unter Stichworten von (Fremd-)Ethnisierung und Kulturalisierung diskutiert (vgl. Badawia et al. 2003; Hamburger 1999; Bukow 2000). Hier werden diese Überlegungen in einer rassismustheoretischen Analyseperspektive stärker in den Kontext struktureller Machtverhältnisse gesetzt. In bewusster Kontinuität zu den Ausführungen über machthafte Differenzierungspraxen wird darauf fokussiert, welche Mechanismen in der machthafte Konstruktion ethnischer Differenz wirksam sind. Diese werden hier begriffen als soziale *VerÄnderungspraxen*, die in ihren Wirkungsweisen rassistisch sein können. In der Fachliteratur werden diese Praxen unterschiedlich als „Rassifizierung“ (Terkessidis 2004, 98ff.), „Rassialisierung“ (Leiprecht 2005, 319f.) bzw. „Rassisierung“ (Miles 2000) gefasst. Diese Elemente werden als *Kernelemente* rassistischer Bezeichnungspraxen theoretisiert (vgl. Leiprecht 2005; Mecheril 2004; Miles 2000; Hall 2000).⁹⁸ Im Folgenden werden diese Elemente erläutert und am Beispiel von Formen kulturalisierender Rassismen veranschaulicht.

Markierungspraxen

Oben wurde erarbeitet, dass VerÄnderungspraxen als soziale Praxen verstanden werden, in denen Personen/Gruppen machtvoll entlang der Identifizierung realer oder imaginierter Merkmale machtvoll als ‚anders‘ gesetzt werden.⁹⁹ Dieser Aspekt spielt auch bei Konstruktionen von ethnisch ‚Anderen‘ eine große Rolle. Wie Paul Mecheril und Thomas Theo herausarbeiten, beziehen sich gegenwärtige ‚Marker‘ ethnischer Differenz, d.h. Differenzen, die mit Bedeutung *aufgeladen* sind, in Deutschland gegenwärtig vor allem auf Handlungen, Symbole und Aussehen von Schwarzen Deutschen und Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Mecheril/Theo 1994). Maisha Eggers wählt den Begriff der „Markierungspraxis“, um die sozialen Konstruktionsprozesse analytisch greifen zu können, in denen Personen entlang imaginierter oder tatsächlicher Unterschiede als ethnisch different gesetzt werden (vgl. Eggers 2005). Der Begriff der „Markierungspraxis“ bezeichnet zunächst einen sozialen Prozess der Herstellung von Bedeutung: Unterschiede werden mit Bedeutung ‚aufgeladen‘, sie werden zu „Bedeutungsträgern“ (Miles 2000, 21), die wirkungsvoll werden zur Kennzeichnung und Konstruktion sozialer Gruppen (vgl. ebd.).

⁹⁸ In Berufung auf Maisha Eggers wird in der folgenden Darstellung wie erwähnt noch stärker differenziert. In der vorliegenden Arbeit werden diese Kernelemente zudem noch erweitert um die Dimension der Normalisierung ethnisch Unmarkierter (siehe 2.3.3.2.).

⁹⁹ Siehe 2.2.2.

Der Begriff Markierungspraxis präzisiert noch stärker, welche Wirkungen die in Rassismen auch stark visuell verankerte Differenzierungspraxis für die Selbst- und Fremdidentifikation derart identifizierter Personen/Gruppen haben. Damit wird beschreibbar, dass und in welcher Weise imaginierte oder vorhandene Merkmale *identifiziert* werden und Bedeutung erhalten. Entscheidend ist, dass die herangezogenen Merkmale willkürlich sein können (vgl. Scherschel 2006, 40). Indem jedoch auf diese Weise Wissen über die diejenigen identifizierten Personen/Gruppen gebildet wird, sind sie als ‚Marker‘ sozial folgenreich. In dieser Perspektive impliziert der Begriff der Markierungspraxis, dass Repräsentationen dieser bestimmten, mit Bedeutung aufgeladenen Differenzen wirksam werden dafür, wie Personen/Gruppen wahrgenommen werden (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 89).

Bezogen auf Diskurse um Kultur kommt beispielsweise in den Blick, welche Bedeutung dem Begriff des ‚Migrationshintergrunds‘ beigemessen wird. Dabei wird die ethnische Zugehörigkeit bestimmter Personen/Gruppen herangezogen, um Unterschiede zu konstruieren. Entscheidend ist hier, dass aus der Vielzahl subjektiver Zugehörigkeiten eine *spezifische* Zugehörigkeit identifiziert und selegiert wird, entlang derer Personen/Gruppen wahrgenommen und in ihrer Lebenssituation beschrieben werden. Der *Migrationshintergrund* wird auf diese Weise zum Vordergrund. Als ‚Marker‘ ist der Begriff Migrationshintergrund auch zu bezeichnen, da er aufgeladen ist mit Repräsentationen, die hierarchisiert sind und Bewertungen enthalten, die Personen mit Migrationshintergrund als von einem imaginierten deutschen Idealtypus abweichend beschreiben. Damit wird in erster Linie auf die Konnotationen von ‚ausländisch‘ und (kulturell) ‚fremd‘ hingewiesen, die sich mit dem Wechsel der Begrifflichkeiten von „Ausländer“ zu „Migrant“ bzw. Menschen „mit Migrationshintergrund“ nicht wesentlich geändert haben. Insofern werden nicht nur die (Lebens-) Kulturen von MigrantInnen markiert, sondern ihr Status selbst (vgl. Mecheril 2004, 47f.).¹⁰⁰ Zudem ergeben sich auch hier Hierarchisierungen: Während MigrantInnen aus westlichen, europäischen Ländern häufig nicht als ethnisch different wahrgenommen werden, sind gegenwärtig insbesondere MigrantInnen aus islamischen Ländern zunehmend häufiger von Markierungspraxen betroffen.

¹⁰⁰ Das Zitat von Hilal Szegin zu Beginn weist in diese Richtung. Mit der obigen Aussage ist jedoch nicht nahe gelegt, dass der Begriff per se problematisch ist: Insbesondere zur Erhebung statistischer Daten und der damit verbundenen Ausrichtung politischer Maßnahmen scheint dieser Begriff sinnvoll, da er die zunehmende Vielfalt ethnischer Verortungen stärker greifen kann als die Kategorisierung nach Staatsbürgerschaft.

Damit wird darauf hingewiesen, dass Markierungspraxen Differenzierungspraxen darstellen, die machtvoll sind. In ihnen werden Unterschiede dergestalt beschrieben, dass sie als Abweichung von einem imaginierten Idealtypus konstruiert werden. In dieser Perspektive kann auch von der Konstruktion ethnischer *Andersheit* gesprochen werden (vgl. Scherschel 2006, 56ff.). ‚Marker‘ sind daher nicht zu begreifen als neutrale Beschreibungen ethnischer Unterschiede: ‚Marker‘ beinhalten Bewertungen über Normalität und Abweichung und sind häufig aufgeladen mit Bedeutungen, die die markierten Personen/Gruppen in eine minderwertige Position setzen. Stuart Hall arbeitet heraus, dass in (westlichen) multikulturellen Gesellschaften dabei oftmals eine Verquickung biologistischer Differenzen mit kulturalisierten Differenzen zu beobachten ist:

„Biological racism privileges markers like skin colour, but those signifiers have always also been used, by discursive extension, to connote social and cultural differences. [...] The biological referent is therefore never absent from discourses of ethnicity, though it is more indirect“ (Hall 2000, 223; zit. nach Gunaratnam 2003, 4).

Wie mehrere RassismustheoretikerInnen deutlich machen, trifft diese Beobachtung auch für Deutschland zu (vgl. Leiprecht 2001, 27; Mecheril 2004, 197; Wollrad 2005a, 173). Insbesondere Sprache, Hautfarbe, Habitus und in zunehmendem Maße die Zugehörigkeit zu islamischen Religionsgruppen sind Markierungen, entlang derer Menschen als ethnisch different wahrgenommen werden. Entscheidend ist dabei, und das bildet das zweite Element in Markierungspraxen, dass vorhandene Unterschiede nicht mehr graduell betrachtet, sondern dichotomisierend gegenübergestellt werden (vgl. Scherschel 2006, 57; Eggers 2005, 57). Hier ergeben sich deutliche Parallelen zu den Annahmen über VerÄnderungspraxen, wie sie oben ausgeführt wurden. Der Mechanismus, der Markierungen wirkungsvoll macht, liegt in der dichotomisierenden Anordnung von Differenzen. In der Ausblendung vorhandener Differenzierungen wird es möglich, in einer binären Art und Weise Personen/Gruppen hinsichtlich ihrer ethnischen Zugehörigkeit different zu *setzen*, ungeachtet der faktischen Realität (vgl. Scherschel 2006, 41).

In Weiterführung der Überlegungen zur Relevanz des Migrationshintergrunds kann dies veranschaulicht werden. MigrantInnen werden in öffentlichen, medialen und politischen Diskursen meist vereinfachend immer wieder als homogene Gruppe dargestellt. Vorhandene Differenzierungen in der Migrationserfahrung und bezüglich des formalen Status von MigrantInnen werden ausgeblendet, beispielsweise ob diese Personen/Gruppen bereits seit Jahrzehnten in Deutschland wohnen, welchen

staatsrechtlichen Status sie besitzen (ob Flüchtling, eingebürgert, ausländische Staatsangehörigkeit etc.), und auch, welche subjektive Relevanz dies für die Personen im Einzelnen (noch) besitzt. In einer dichotomisierenden Gegenüberstellung wird der Migrationshintergrund zum zentralen Kriterium für *Differentsetzung* und damit zur Kategorisierung als nicht-deutsch. Als *verAndernd* kann diese Praxis verstanden werden, da diese *Different-Setzung* überwiegend nicht entlang formeller Kriterien erfolgt. Es ist häufig weniger die tatsächliche Wanderungserfahrung von MigrantInnen, die ausschlaggebend ist für die Identifizierung von MigrantInnen als nicht-deutsch und ethnisch different. Vielmehr wird mit der Bezeichnung „MigrantIn“ eine „vermutete und zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus“ (Mecheril 2004, 48) angenommen. Dies verweist auf die hohe Relevanz *informeller* Bezeichnungspraxen, die dem Begriff Migrationshintergrund über formelle Kriterien wie z.B. der Staatsbürgerschaft hinaus Bedeutung verleihen (vgl. ebd., 50f.). Das verdeutlicht, dass markierte Differenzen nicht als objektive Beschreibungen gesellschaftlicher Realitäten begriffen werden können, sondern immer auch in sozialen Diskursen als *sozial hergestellt* zu begreifen sind.

Auf diese Weise bewirken Praxen der Markierung Prozesse, die MigrantInnen homogenisierend in ihrer Andersartigkeit identifizieren und als nicht-zugehörig zur deutschen Gesellschaft setzen (vgl. ebd.; Höhne 2001, 208). Diese dichotome Gegenüberstellung ermöglicht es auch, die markierten Personen/Gruppen einer ‚anderen‘ Kultur zuzuschreiben.¹⁰¹ In enger Verbindung mit der Markierung ihrer ethnischen Zugehörigkeit werden die Lebensweisen von MigrantInnen, ihre (Alltags-) Kultur in einer spezifischen Art und Weise verhandelt, die sie als *binär* gegenüber der deutschen Kultur setzt: „Bewegungen, Entwicklungen, Gegensätze, Konflikte, unterschiedliche Standpunkte werden in der ‚Kultur xy‘ genauso wenig wahrgenommen wie Überlagerungen und Verbindungen mit anderen Kulturen“ (Leiprecht 2001, 31). Infolge der hierarchisierten Bezeichnungsperspektive erscheint die Kultur der Markierten als „Kultur der Anderen“ (vgl. Kalpaka 2005).

Zusammengefasst wird deutlich, dass Markierungspraxen ein wesentliches Element rassifizierender Praxen der VerAnderung darstellen. Als soziale Praxen der Bedeutungsproduktion wird Wissen über Personen/Gruppen erzeugt, die entlang bestimmter

¹⁰¹ Es ist wichtig zu betonen, dass die Markierung entlang einer fremden Kultur sich nicht lediglich auf die Gruppe von MigrantInnen bezieht und auch nicht alle MigrantInnen damit identifiziert werden. Auch Schwarze Deutsche werden markiert (vgl. Wollrad 2005a, 12).

Merkmale als ethnisch different gesetzt werden. Mit dem Begriff der Markierung kann deutlich gemacht werden, dass bei Rassifizierungspraxen differenziert werden sollte: In der Markierung von Personen/Gruppen können vorhandene Unterschiede mit Bedeutung ‚aufgeladen‘ werden. Sie können jedoch auch machtvoll erst *hergestellt*, d.h. markiert, werden. Die Markierung von Menschen in Bezug auf ihre ethnische Differenz schafft die Voraussetzung, diese in Bezug auf diese (eine) Differenz *festzuschreiben*. Paul Mecheril formuliert dazu:

„Rassismus konstruiert Menschen als äußerlich different (‚racialisation‘), indem er diese Differenz mit Abstammung und ethnisch-kultureller Zugehörigkeit in Verbindung bringt. Die Unterscheidungsmerkmale, auf die der Rassismus sich bezieht und die er erfindet, sind natio-ethno-kulturelle Zeichen.“ (Mecheril 2004, 193).

Das Zitat weist bereits darauf hin, dass ein weiteres wesentliches Moment rassifizierender Praxen darin liegt, dass die derart hergestellten Unterschiede verabsolutiert und naturalisiert werden. Dieser Aspekt wird im Folgenden bearbeitet. Er ist zentraler Gegenstand der Theoretisierung über den problematischen Charakter von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen.

Naturalisierungs- und Essentialisierungspraxen

In den Ausführungen zu machthafter Differenzierungspraxen wurde bereits dargelegt, dass Essentialisierungen und Naturalisierungen wesentliche Elemente von VerÄnderungspraxen darstellen.¹⁰² Dort wurde herausgearbeitet, dass wesentliche Effekte dieser Bezeichnungspraxen darin liegen, Personen/Gruppen in ihrer Identität als statisch und homogen darzustellen, und es dadurch möglich wird, diesen derart vorgestellten Personen/Gruppen wesentliche Eigenschaften zuzuschreiben (vgl. Leiprecht 2003, 25). Der dynamische Charakter sozialer Verhältnisse und Identitätspraxen wird dabei machtvoll dethematisiert. Differenzen werden dadurch als unüberwindbar begriffen und naturalisiert (vgl. Eggers 2005, 57). Dies korrespondiert mit essentialistischen Identitätsvorstellungen, die in alltagsweltlichen Diskursen weit verbreitet sind, hat hier jedoch eine besondere Relevanz, da ethnisierende Essentialisierungen und Naturalisierungen im Kontext von Dominanzverhältnissen rassifizierende Wirkungen annehmen können (vgl. Mecheril 2004, 193ff.; Leiprecht 2005, 322f.; Scherschel 2006, 56f.).¹⁰³

¹⁰² Siehe 2.2.2.

¹⁰³ Auf diesen Aspekt gehe ich abschließend in 2.3.3.3. ein.

Die obige Definition wieder aufnehmend werden in Rassismen Gruppen „als statische, homogene und über Generationen durch Erbfolge verbundene Größen vorgestellt“ (Leiprecht 2005, 322). Besonderen Stellenwert erhalten hier *Zuschreibungen* als wesentliches Element von VerÄnderungspraxen, die machtvoll ethnische Differenz herstellen (ebd., 323). Weniger entscheidend ist dabei, dass Zuschreibungen immer negativ konnotiert sein müssen. Anders als andere Formen essentialisierender und naturalisierender Beschreibungen sind es die in den Zuschreibungen enthaltenen *Bewertungen*, welche die bezeichneten Personen/Gruppen als *minderwertig* gegenüber der bezeichnenden Personen/Gruppen repräsentieren, welche diese zu rassifizierenden Zuschreibungen werden lassen (vgl. Eggers 2005a, 57; Mecheril 2004, 194).

So arbeitet Rudolf Leiprecht in seinen Theoretisierungen über kulturalisierende Rassismen heraus, dass es nicht die Diskussionen über Differenz der Kulturen an sich sind, die problematischen Charakter haben. Vielmehr sind es *bestimmte* Vorstellungen von Kultur, welche in kulturalisierenden Rassismen wirksam werden zur machthafter Konstruktion ethnischer Differenz: Die Kulturen markierter Personen/Gruppen werden als *statisch* und *homogen* vorgestellt (vgl. Leiprecht 2001, 31). Es ist diese Essentialisierungspraxis, genauer die Kulturalisierungspraxis, welche die markierten Personen/Gruppen in die Zugehörigkeit zu einer statischen, homogenen Kultur, in eine kollektive Identität verweisen und vorhandene Differenzierungen und auch Eigenbewegungen der Subjekte ausblenden. Die Personen/Gruppen werden als passive Träger der Kultur identifiziert.

Wie bereits einleitend erwähnt wurde, hat dass zur Folge, dass die Bezeichneten auf eine Herkunftskultur reduziert werden, die Äußerungen, Lebensweisen und Denkhaltungen dieser Personen/Gruppen werden als *determiniert* von ‚ihrer‘ Kultur angesehen (vgl. Scherschel 2006, 42). Mit dieser ‚Brille‘ wird alles, was MigrantInnen machen, tun, wie sie essen, leben, sich verhalten, als Produkt ihrer Kultur interpretiert. Ethnische Differenz wirkt hier wie eine Metakategorie, sie wird über alle Äußerungen, Handlungen etc. gestülpt (vgl. Leiprecht 2001, 31).¹⁰⁴ Von Bedeutung ist hervorzuheben, dass erst durch die beschriebenen Markierungspraxen Mechanismen greifen können, die den so markierten Zugehörigen Eigenschaften zuschreiben, die mit ihrer Lebenswirklichkeit nicht übereinstimmen müssen. Differenzen werden verabsolutiert,

¹⁰⁴ Dass diese Fokussierung auf ethnische Differenz problematisch ist angesichts der Positionierung von Subjekten entlang mehrerer Differenzlinien, wurde in 2.2.1. angesprochen und wird in 2.4 vertieft.

verallgemeinert und als Eigenschaften einer ethnischen Gruppe ausgewiesen. Wissen über die markierten Personen/Gruppen hat in dieser Perspektive zuschreibenden Charakter (vgl. Leiprecht 2004, 12f.). Als Zuschreibungen sind sie in einer binären Opposition zu unmarkierten Personen/Gruppen angeordnet.

Das derart sozial hergestellte Wissen beruht häufig auch auf einem gemeinsamen Glauben, auf Vorstellungen und Phantasien (vgl. Höhne 2001, 209; Terkessidis 2004, 83f.). Dabei werden auch Anteile älterer Diskurse über „Orientalen“, „Schwarze“, „Ausländer“ als „Fremde“ aufgegriffen und weiterverarbeitet. Fremdheit ist als eine der wesentlichen Eigenschaften in kulturalisierenden Zuschreibungspraktiken zu begreifen. So mögen beispielsweise die Familienkulturen in manchen Familien mit Migrationshintergrund sich nicht erheblich unterscheiden von denen, die als ‚deutsch‘ verstanden werden. Jedoch werden in der kulturalisierenden Konstruktion beispielsweise ‚der‘ türkischen Familien diese Gemeinsamkeiten ausgeblendet, in der Markierung der nationalen Nicht-Zugehörigkeit (türkisch) werden diese dichotomisierend und reduktionistisch als homogene Gruppe konstruiert und auf diese Weise die ‚türkischen‘ Familienkulturen in ‚fremde‘ Familienkulturen umgedeutet. Die Konstruktion von kulturellen Differenzen ist daher eng verknüpft mit Konstruktionen kultureller Fremdheit zu sehen (vgl. Castro Varela/Mecheril 2005; Krüger-Potratz 2002).

In Bezug auf die hier interessierende Fragestellung kann festgehalten werden: Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen können als Praxen der Wissensproduktion über ethnische Differenz Elemente rassistischer VerÄnderungspraxen darstellen. Mit Maisha Eggers möchte ich jedoch argumentieren, dass diese insbesondere dann konstitutiv als rassifizierende VerÄnderungspraxen wirken, wenn sie die markierten und nicht-markierten Personen/Gruppen in ein bestimmtes Verhältnis zueinander bringen, das durch *Asymmetrie* gekennzeichnet ist (vgl. Eggers 2005, 57). Wesentlich für diese Asymmetrie ist hier insbesondere die Möglichkeit der Aktualisierung und Stabilisierung von Repräsentationen über ethnische Differenzen (vgl. Singer 1997, 45ff.; Leiprecht 2003, 26). Kien Nghi Ha verdeutlicht, dass es die Macht zur Durchsetzung von Repräsentationen ethnischer Differenz ist, die rassistische Praxen auszeichnet und unterscheidet von Kulturalisierungen, Ethnisierungen oder Nationalisierungen, die von

Personen/Gruppen ausgehen, die über wenig Macht verfügen, dieses Wissen gesellschaftlich wirksam durchzusetzen (vgl. Ha 2004a, 70).¹⁰⁵

Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen werden in dieser Perspektive problematisch, da sie instrumentalisiert werden können zur Legitimation von Positionierungspraxen der Einschließung und Ausgrenzung. Axel Groenemeyer arbeitet diese Annahme in Bezugnahme zu Ethnizität heraus: „Wenn die Fremdzuschreibung hinreichend mit Macht und Autorität versehen ist, kann die Zuschreibung einer kollektiven Identität – bei negativer Bewertung – zu einem Stigma und zur Grundlage für Diskriminierung werden“ (Groenemeyer 2003, 30).¹⁰⁶ Deutlich sind hier Parallelen zu den Ausführungen über den Zusammenhang von sozialer Positionierung, Wissen und Macht in den Überlegungen zu Kultur als Diskursfeld und dem funktionalen Charakter von Differenzen. Paul Mecheril bringt dies mit Blick auf Ethnizität wie folgt auf den Punkt:

„Ethnizität kann nur deshalb in einer Weise zum Einsatz gebracht werden, die für Menschen mit Migrationshintergrund nachteilig und für Menschen ohne Migrationshintergrund von Vorteil sind, weil wir in einer *Dominanzgesellschaft* leben, in der die Differenz zwischen (Migrations-)Anderen und Nicht-Anderen als Über- und Unterordnung der ‚kulturellen Identitäten‘ produziert, hingenommen und etwa mithilfe des Kulturbegriffs legitimiert wird“ (Mecheril 2004, 190).

Diese Analyse lenkt den Blick darauf, dass Rassismen nicht lediglich als rassifizierende Praxen der *VerAnderung* analytisch zu greifen sind. Analog zu den Erkenntnissen über machthafte Differenzierungspraxen sollte auch die Dimension rassifizierender Praxen der *Normalisierung* theoretisiert werden. Die Ausführungen zu machthafte Differenzierungspraxen weiterdenkend sollte Berücksichtigung finden, dass für die Wirkungen von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen entscheidend ist zu analysieren, wer in der *dominanten* Sprechposition ist zu klassifizieren, zu bezeichnen und Wissen herzustellen, das Eingang findet in Diskurse.

¹⁰⁵ Einschränkung muss angemerkt werden, dass diese Darstellung keinen direkt linearen Zusammenhang nahe legen soll, etwa wie: Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen werden dann rassistisch, wenn Macht zur Durchsetzung vorhanden ist. Dies ist so klar sicherlich nicht für alle Formen von Rassismen zutreffend. Der Zusammenhang ist in der Fachliteratur nicht ausreichend geklärt und auch problematisch in der Abgrenzung. Für gegenwärtig in Deutschland dominierende Rassismusformen ist die obige Argumentation zutreffend. Jedoch sind ethnisch verändernde Wissensproduktionen auch als problematisch zu begreifen, wenn die jeweiligen Personen/Gruppen nicht über die Macht verfügen, diese sozial durchzusetzen. Paul Mecheril fasst diese Form von Wissensproduktionen als „proto-rassistisch“ (Mecheril 2004, 194).

¹⁰⁶ Wie erwähnt ist zu differenzieren, dass nicht nur negative Bewertungen eine Rolle spielen. Entscheidend ist, dass in den Zuschreibungen Bewertungen enthalten sind, die die Personen als minderwertig positionieren.

2.3.3.2. Normalisierungspraxen: Zur Relevanz von ‚Weiß-Sein‘

Die Dimension der Normalisierungspraxen hilft, den funktionalen Charakter rassifizierender VerÄnderungspraxen auszuleuchten. Er ist in bisherigen Publikationen nicht ausdrücklich benannt (vgl. Melter 2005, 25) bzw. bisweilen etwas diffus als „differenzierende Macht“ (Terkessidis 2004, 99) theoretisiert. Die Berücksichtigung dieser Perspektive scheint jedoch notwendig, um klären zu können, warum Wissensproduktionen über ethnische Differenz nicht losgelöst zu sehen sind von der Reproduktion gesellschaftlicher Machtstrukturen. In den Blick kommt die Relevanz von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen für soziale Positionierungspraxen. Hier soll die Frage diskutiert werden, inwiefern asymmetrische Bezeichnungspraxen im Zusammenhang mit Praxen der Normalisierung zu sehen sind und welche Konsequenzen der Zusammenhang für Repräsentationen über ethnische Differenz hat.

Trotz einiger Skepsis gegenüber dem Terminus „Weiß-Sein“¹⁰⁷ bringe ich zu diesem Zweck neuere theoretische Strömungen der kritischen Weißseinsforschung ein.¹⁰⁸ In deren Mittelpunkt steht die Analyse sozialer Konstruktionen normativer, dominanter Sichtweisen ethnisch scheinlich nicht-markierter Personen/Gruppen. Diese analytische Perspektive wird in epistemologischen und methodologischen Überlegungen zu Rassismus in Deutschland bis dato erst ansatzweise rezipiert (vgl. Wollrad 2005a, 117ff.; Leiprecht 2005, 324f.; Mecheril 2004, 199). Die Berücksichtigung der Relevanz von ‚Weiß-Sein‘ für die Analyse rassistischer Praxen ist jedoch m. E. von Bedeutung, da das, was mit ‚Weiß-Sein‘ gefasst wird, die Dimension rassifizierender Praxen der Normalisierung ausleuchten hilft. Damit können diejenigen Praxen genauer analysiert

¹⁰⁷ Der Terminus ‚Weiß-Sein‘ ist die Übersetzung des von Ruth Frankenberg verwendeten Begriffs „whiteness“, eine der einflussreichsten TheoretikerInnen der Kritischen Weißseinsforschung, und diejenige, die den Begriff ‚whiteness‘ mit ihren Forschungen zu ‚weißen‘ Frauen in USA geprägt hat (vgl. Frankenberg 1999). Von Ursula Wachendorfer wird die Übersetzung „Weiß-Sein“ gewählt (vgl. Wachendorfer 2001). Eske Wollrad weist genauer auf die Probleme des Begriffs hin (vgl. Wollrad 2005a, 21ff). Problematisch empfinde ich insbesondere die Gefahr der Ungenauigkeit, mit der Lebenswirklichkeiten von Personen/Gruppen aufgrund ihres ‚Weiß-Seins‘ analysiert werden können. Wenn ‚Weiß-Sein‘ als Ort von Privilegien, als „Machtssystem“ (Wachendorfer 2001, 87) begriffen wird, erschwert dies eine genauere Analyse insbesondere der Verwobenheit der Differenzlinien Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Jedoch halte ich im gegenwärtigen Kontext trotz der Einwände die Thematisierung der Dimension von Dominanz und Privilegien ethnisch nicht markierter Personen/Gruppen in Deutschland für sehr weiterführend und notwendig, da sie auch die normierenden Dimensionen rassistischer Produktionen herausarbeiten.

¹⁰⁸ vgl. Wollrad 2005a, Wachendorfer 2001, Eggers et al. 2005b als erste Werke, die einen Einblick und Überblick über Kritische Weißseinsforschung in Deutschland geben. Insbesondere Eske Wollrad diskutiert die Entstehung der Critical Whiteness Studies in den USA und deren Transfer nach Deutschland (vgl. Wollrad 2005a, 30ff.). Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass hier bereits einige Wissensproduktionen aus der Perspektive ethnisch markierter Personen/Gruppen vorhanden sind, die in der Thematisierung kritischen Weißseins häufig aus dem Blick geraten, die jedoch Machthaftigkeit von ‚Weiß-Sein‘ in Rassismen analysieren (vgl. hooks 1992; Eggers et al. 2005, 18f.; Oguntoye et al. 1987).

und ethnisch unmarkierte ‚weiße‘ Personen/Gruppen identifiziert werden, welche von einem Ort sprechen, „der selbst unsichtbar, unbenannt, unmarkiert ist, und dennoch Normen setzt“ (Wachendorfer 2001, 87).¹⁰⁹

‚Weiß-Sein‘ als soziales Konstrukt

Die Bezeichnung ‚Weiß-Sein‘ wirkt zunächst irritierend, da der Begriff eine Reduzierung auf reine Hautfarbe nahe legt und damit biologistische und essentialistische Eigenschaften impliziert. Dieser Irritation wird von TheoretikerInnen der kritischen Weißseinsforschung entgegengesetzt, dass ‚Weiß-Sein‘ nicht als feste Kategorie existent ist, sondern ‚gewonnen‘ bzw. ‚verloren‘ werden kann und damit als das Ergebnis sozialer Konstruktionen gesehen werden muss (vgl. Wollrad 2005a, 73ff.; Frankenberg 1999, 11ff.).

Jedoch weder die Historizität von ‚Weiß-Sein‘ noch die Relevanz von ‚Weiß-Sein‘ als Identitätsmerkmal, d.h. als „Standpunkt, von dem aus Weiße Leute sich selbst, andere und die Gesellschaft betrachten und bestimmen“ (Wachendorfer 2001, 87), wird in Deutschland gegenwärtig im öffentlichen Diskurs thematisiert: ‚Weiß-Sein‘ stellt keinen Referenzort für Selbst- und Fremdidentifikation nicht markierter Deutscher dar und ist auch im Bewusstsein kaum vorhanden. Dies arbeitet Eske Wollrad auch für den wissenschaftlichen Diskurs heraus und benennt gleichzeitig, welche Personen/Gruppen mit ‚Weiß-Sein‘ in Deutschland gemeint sind:

„Im Unterschied zu ‚Schwarz‘ ist die dezidierte Markierung von bestimmten Menschen als ‚Weiß‘ in der deutschsprachigen Rassismus- und Migrationsforschung selten, häufig ist die Rede von den ‚Normaldeutschen‘ (Beck-Gernsheim 2004), Deutsche ‚ohne eigenen Migrationshintergrund‘ (Kühnel/Schmidt 2002) oder den ‚rassistisch Dominanten‘ (Weiß 2001)“ (Wollrad 2005a, 20).

Die obigen Ausführungen zum Charakter von Dominanzverhältnissen wieder aufnehmend ist diese Seltenheit der Referenznahme zu dieser sozialen Positionierung

¹⁰⁹ Hier ist anzumerken, dass mit der folgenden Darstellung von ‚Weiß-Sein‘ als normierter Dominanzperspektive nicht nahe gelegt werden soll, dass ‚weiße‘ Perspektiven immer diejenigen sind, die in Rassismen bezüglich der komplementären Verbindung auf der normativen ‚Seite‘ stehen. Es ist zu betonen, dass Rassismen nicht immer von ‚weißen‘ Personen/Gruppen ausgehen. Zudem sind weitere Formen von Rassismen beobachtbar, so etwa beispielsweise zwischen Migrantengruppen. Jedoch scheint die Fokussierung hier zum einen notwendig, da die Normativität ‚weißer‘ Perspektiven in europäischen und nordamerikanischen Ländern eine weit zurückreichende Geschichte hat, die bis heute in gesellschaftliche Strukturen dieser Länder in deutlicher Form einwirkt (vgl. Arndt 2005; Gutierrez Rodríguez 2006). Zum anderen ist die Thematisierung dieser Perspektive erforderlich, da im gegenwärtigen Kontext in Deutschland die dominierenden Formen von Rassismen in der Konstellation ‚weißer‘ Personen/Gruppen gegenüber Schwarzen Deutschen und MigrantInnen wirksam sind und diese oft eine Unterstützung in den aktuellen gesellschaftlichen Diskursen und gesellschaftlichen Strukturen erfahren.

weder als Zufall zu werten noch als Ausdruck einer unbedeutenden sozialen Positionierung, die in gesellschaftlichen Verhältnissen als Leitdifferenz nicht präsent ist. Im Gegenteil liegt dies vielmehr begründet in der Historizität machtvoller Normalisierungsprozesse, aus denen ‚Weiß-Sein‘ als *Normkategorie* hervorgeht, die in hohem Ausmaß verselbständigt und unbewusst ist: „Als selbstverständliche und meist unausgesprochene Norm ist Weißsein in Körperbildern verankert, es prägt die Wahrnehmung und fungiert als Ordnungsprinzip gesellschaftlicher Beziehungen“ (ebd., 11).¹¹⁰ ‚Weiß-Sein‘ wird häufig nur implizit darüber benannt, was es *nicht* ist, und zwar in der Adressierung und Markierung ethnisch ‚anderer‘ Personen/Gruppen.

Dieser Zusammenhang ist historisch stark verwurzelt in Diskursen über Zugehörigkeit und Anderssein, aus denen heraus ‚weiße‘ Deutsche primär als gesellschaftlich autorisiert hervorgehen, ihre Wahrnehmung und Beurteilung sozialer Wirklichkeit durchzusetzen (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 79). Das Wissen darüber, was ‚Weiß-Sein‘ ausmacht, kann verstanden werden als verfestigte Repräsentationen in einem Archiv von Wissensproduktionen, in dem ‚Weiße‘ als nicht ethnisch Markierte in Geschichtsschreibung, Wahrnehmung, Institutionen und Handlungen strukturell verankert sind, dergestalt dass sie zur unreflektierten Norm werden (vgl. Delgado/Stefancic 1997; Arndt 2005). Die historische Perspektive zeigt die sozial hergestellte ‚Weiß-Werdung‘ ‚weißer‘ Personen/Gruppen auf.¹¹¹ Kien Nghi Ha analysiert diese gesellschaftliche Situation für Deutschland als historisch gewachsene Struktur, in der „gesellschaftliche Hierarchien von Überlegenheit und Unterordnung ethnisch etikettiert“ (Ha 2004a, 100) sind.

Die Machthaftigkeit dieser Dominanzstruktur liegt darin, dass die eigene Position als neutral und hierarchisiert als Norm gesetzt wird:

„Weiß-Sein entleert sich seines Inhalts, seiner historischen Bedeutungs- und Wirkgeschichte, unterliegt einer ‚sozio-historischen‘ Amnesie, bei der die Ungerechtigkeit in der Beziehung zwischen Schwarzen und Weißen zum Schweigen gebracht wird, und verwandelt sich unter der Hand unbemerkt zu einem unbestimmten neutralen Referenzort. An und von diesem Ort denkt nicht mehr eine Weiße Person, sondern der Mensch schlechthin.“ (Wachendorfer 2001, 89)¹¹²

¹¹⁰ Hier kann auf die Ausführungen zur Historizität von Bedeutungsproduktionen verwiesen werden. Dort wurde herausgearbeitet, dass der sozial hergestellte Charakter von Bedeutungsproduktionen oftmals nicht hinterfragt ist und dadurch naturhaft erscheint (siehe 2.1.1.).

¹¹¹ Die Historizität von Weiß-Sein ist für die Differenz Ethnizität in Deutschland noch kaum theoretisiert. Einen ersten Zugang legt u.a. Katharina Walgenbach in ihrem Artikel ‚Weißsein‘ und ‚Deutschsein‘ – historische Interdependenzen.“ In: Eggers et al. 2005b, 377-393; Arndt, Susan 2005.

¹¹² Siehe 2.2.2. Dort habe ich diesen Zusammenhang generalisiert für die Machthaftigkeit von VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen.

Von Bedeutung für die Charakteristik von ‚Weiß-Sein‘ ist demnach das, was Eske Wollrad sehr treffend als „die Absenz des Typischen“ (Wollrad 2005a, 127) fasst. Damit ist gemeint, dass ‚Weiß-Sein‘ sich vor allem über Normalität herstellt, dass es die Selbstverständlichkeiten sind, die die Normativität von ‚Weiß-Sein‘ konstituieren: die scheinbare Neutralität, mit der gesellschaftliche Verhältnisse beurteilt werden, die scheinbare Objektivität der SprecherInnen in diskursiven Praxen. In der Regulierung und Unterdrückung von Wissensformen wird eine Normalität konstruiert, die den Anschein objektiver Aussagen hat. ‚Weiß-Sein‘ bezeichnet damit vorrangig einen „Ort relativer *Privilegierung*, der bestimmte Identitäten, Standpunkte und Sichtweisen hervorbringt“ (ebd.).

In Bezug auf die Wirkmächtigkeit kultur-rassistischer Praxen bedeutet das: Aus der historisch hergestellten dominierenden Positionierung erfolgt die Verhandlung ethnischer Differenzen gegenwärtig vor allem durch ethnisch unmarkierte ‚weiße‘ Deutsche, Repräsentationen über ethnisch ‚andere‘ Personen/Gruppen einzubringen und sie in ihrem Wesen zu bestimmen, sie zu markieren. Das asymmetrische Spannungsverhältnis zeigt sich darin, dass die markierten Personen/Gruppen nicht über die (historisch hergestellte) Definitionsmacht verfügen, alternative Repräsentationen als gesellschaftlich geteilt durchzusetzen, während ‚weiße‘ nicht-markierte Bezeichnende in das Zentrum gesetzt werden (vgl. Wollrad 2005a, 81ff.; Leiprecht 2005, 324).¹¹³ Dies leistet insofern der Gefahr kulturalisierender Rassismen Vorschub, als sich im kollektiven Gedächtnis deutscher Mehrheitsgesellschaft ein Selbstverständnis mit Vorstellungen eines natio-ethno-kulturell homogenen ‚Wir‘ herausgebildet hat, aus der heraus ‚Andere‘, insbesondere MigrantInnen und Schwarze Deutsche, als ethnisch different, als Abweichung von der imaginiert-monokulturellen Norm begriffen werden (vgl. Mecheril 2004, 23). Infolge der komplementären Verbindung wird die dominierende Perspektive dialektisch als normativ gesetzt und als nicht-ethnisch wahrgenommen: Ethnisch sind die ‚Anderen‘.

„Auch wenn Kultur ein auf verschiedenen Ebenen relevantes Thema ist, steht im herrschenden Diskurs ‚die Kultur der anderen‘ im Mittelpunkt. Weder die eigene, noch die Kultur der Einrichtung [gemeint ist pädagogische Einrichtung; AS] noch die ‚Leitkultur‘ oder die Dominanzkultur und auch nicht der eigene Blick auf die andere Kultur sind vorherrschende Themen“ (Kalpaka 2005, 396).

¹¹³ Das ist die Dimension, die Mark Terkessidis anspricht, wenn er etwas ungenau von „differenzierender Macht“ spricht, d.h. der Macht, Differenzen setzen zu können (vgl. Terkessidis 2004, 100).

Ogleich ‚Weiß-Sein‘ oftmals als soziale Positionierung unbenannt und unmarkiert bleibt, ist ‚Weiß-Sein‘ damit in allen Aushandlungsprozessen über ethnische Differenz wirksam (vgl. Eggers et al. 2005b). ‚Weiß-Sein‘ sollte zusammenfassend als relationale Verhältniskategorie aufgefasst werden, in der Hautfarbe mit Bedeutung aufgeladen wird, die im Kontext von Dominanzverhältnissen oft eng verbunden ist mit Privilegien und strukturellen Vorteilen (vgl. Wachendorfer 2001, 87), verbunden mit einer hohen Gewalt für die Strukturierung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und Marginalisierung der Repräsentationen ‚Anderer‘.¹¹⁴

Einschließung ‚Weißer‘ durch Ausgrenzung ‚Anderer‘

Wie bereits in den Ausführungen zu Kultur und Differenzen herausgearbeitet wurde, sind Wissensproduktionen über Personen/Gruppen folgenhaft für die Ausgestaltung sozialer Strukturen und individuelle Positionierungsmöglichkeiten.¹¹⁵ Dieser Aspekt wird hier für rassistische Wissensproduktionen ausgeleuchtet, wobei in Anlehnung an Maisha Eggers insbesondere die Komplementarität von VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen in den Blick genommen wird (vgl. Eggers 2005, 57). Ich nutze hier des Weiteren die obigen Erkenntnisse zur wechselseitigen Verbindung machthafter VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen und setze diese in Bezug zu rassismustheoretischen Zugängen.¹¹⁶

Die Komplementarität rassistischer VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen gründet auf der Annahme, dass die Stabilität von ‚Weiß-Sein‘ und die damit verbundene Dethematisierung der eigenen Position bei gleichzeitiger Konstitution als Norm gebunden ist an Markierungspraxen ethnisch ‚Anderer‘. Das liegt wie gesehen begründet in dem binären Spannungsverhältnis von Differenzen, wonach Identität nur in Differenz möglich ist.¹¹⁷ Markierungen und Naturalisierungen ethnisch „Anderer“ werden notwendig, um die eigene unmarkierte Position zu aktualisieren und damit fortschreiben (vgl. Miles 2000, 15; Wollrad 2005a, 14; hooks 1992). Das Abhängigkeitsverhältnis ist jedoch insofern machtvoll, als dass die Position ethnisch

¹¹⁴ Diese Beobachtung trifft nicht lediglich auf den deutschen Raum zu. Vor dem Hintergrund europäischer Kolonialisierungen spielt außereuropäisch die Dominanz ‚weißer‘ Perspektiven bei gleichzeitiger Marginalisierung ‚Anderer‘ weiterhin eine Rolle und ragt in heutige innergesellschaftliche Diskurse hinein wie etwa bei Asylverfahren, in der Ausrichtung von Entwicklungszusammenarbeit oder wirtschaftlicher Ausschlusspraxen (vgl. Gutiérrez Rodríguez/Steyerl 2003; Ha/Schmitz 2006).

¹¹⁵ Für die Verbindung von sozialem Wissen, Macht und sozialer Position siehe 2.1.2., zur Präzisierung dieses Zusammenhangs für (Re-)Produktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse siehe 2.2.2.

¹¹⁶ Siehe 2.2.2.

¹¹⁷ Dieser Zusammenhang wurde in 2.2.1. ausführlich dargelegt.

unmarkierter Personen/Gruppen als Norm die *Abweichung* der ethnisch markierten Personen/Gruppen bestimmt (vgl. Eggers 2005, 57). In Bezug auf die hier interessierende Fragestellung ist damit angesprochen, dass Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen als Wissensproduktionen damit auch funktionalen Charakter erhalten zur Aufrechterhaltung von Dominanzverhältnissen (vgl. Mecheril 2004, 194). Das schließt an die Annahme der komplementären Verquickung machthafter Differenzierungspraxen an, die oben bereits verallgemeinert dargelegt wurde.

Hier ergibt sich der Rückbezug zu rassifizierenden VerÄnderungspraxen. Wie dort herausgearbeitet wurde, wird in Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen Wissen prozessiert mit Bewertungen, die ‚Anderer‘ inhaltlich so qualifizieren, dass sie hierarchisch niedriger positioniert sind. Infolge der Komplementarität sozialer Differenzen wird über die Bestimmung der ‚Anderen‘ als minderwertig die eigene Position als dominierend stabilisiert. Karin Scherschel präzisiert diesen Zusammenhang der Verquickung wie folgt: „Die herabwürdigend konstruierte Gruppe symbolisiert in ihrem *Eigenschaftskatalog* das Gegenteil der Tugenden, die die Identitätsgemeinschaft gerade im positiven Sinne auszeichnen“ (Scherschel 2006, 57).

Hervorzuheben ist dabei, dass diese „Einhegung des Anderen“ (vgl. Eder 2004) ein dynamischer Prozess ist, welcher bei der Indifferenz der eigenen Position gleichzeitig fixierende Wirkungen zeitigt (vgl. Miles 2000, 15). Es ergibt sich hier ein spezifisches Verhältnis der Eingrenzung der markierten Personen/Gruppen *durch Ausgrenzung* (vgl. Terkessidis 2004, 95ff.). Die rassistisch markierten Personen/Gruppen werden nicht ausgeschlossen und ‚sich selbst überlassen‘. Als „konstitutives Außen“ (Gutiérrez-Rodríguez 2003, 9) werden die Bezeichneten in eine „symbolische Nähe“ (Eggers 2005, 61) zu den bezeichnenden unmarkierten Personen/Gruppen gezwungen. Bezüglich der Wirkung dieser Dialektik von Ein- und Ausgrenzung auf die soziale Positionierung in gesellschaftlichen Verhältnissen formuliert Paul Mecheril wie folgt: „Sie sind - im doppelten Sinne - Andere unter uns.“ (Mecheril 2004, 194).

Die beschriebenen Mechanismen der Stabilisierung der Dominanz ‚Weißer‘ durch Ausgrenzung ‚Anderer‘ sind auch in kulturalisierenden Rassismen zu beobachten. Patricia Baquero Torres arbeitet hierzu in ihrer Analyse überzeugend heraus, dass sich infolge hierarchisiert-einseitiger Bezeichnungspraxen ein Verhältnis herstellt, wo sich in dem Maße, wie das kulturell ‚Anderer‘ wahrgenommen und bewertet wird, ein

Selbstverständnis der eigenen Kultur entwickelt, welches zum Maßstab erhoben wird (vgl. Baquero Torres 2004, 60ff.). Infolge hierarchisiert-einseitiger Bezeichnungspraktiken, die eine Sprechweise über ‚andere‘ Kulturen, d.h. die ‚Kulturen der MigrantInnen‘, als statisch und homogen herstellen, kann die ‚deutsche‘ Kultur als fortschrittlich, dynamisch und ‚modern‘ dargestellt (bzw. imaginiert) werden und ist scheinbar flexibel. Diese Flexibilität steht allerdings stets in direkter wechselseitiger Abhängigkeit zur Fixierung ‚anderer‘ Kulturen, mit materiellen Folgen für die markierten Veränderten Personen/Gruppen: Annita Kalpaka arbeitet die Effekte der Deutungshoheit ‚Weißer‘ für Repräsentationen über Kultur (bzw. Ethnizität) im sozialen Raum heraus:

„Die ‚anderen‘ werden entlang dem Kriterium ‚kulturelle Identität‘ erkennbar, ebenso an Haar- und Hautfarbe wie an Sprache, Kleidung und Auftreten in verschiedene Kategorien unterteilt, denen eine scheinbar neutral bestimmbare Differenz zur ‚deutschen Kultur‘ zugeschrieben wird. Gemessen an dieser ‚kulturellen Differenz‘ werden die ‚Angehörigen fremder Kulturen‘ bis heute als integrationsfähige, nützliche Mitarbeiter oder aber als nicht integrationsfähige Belastung klassifiziert, die den inneren Frieden des ‚deutschen Gemeinwesens‘ gefährden“ (Kalpaka 2005, 393).¹¹⁸

Das Zitat deutet bereits auf die sozialen Folgen hin, die Differenzbestimmungen in Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen im Kontext von Dominanzverhältnissen haben können. Die Bestimmung von kultureller Differenz, und die damit verbundene Vereindeutigung von Zugehörigkeiten, erhält hier funktionalen Charakter. Diese Bezeichnungs- und Positionierungspraxen haben erhebliche Auswirkungen auf die Regulierung von Zugehörigkeit:

„Wie im biologischen Rassismus geht es auch im kulturrassistischen Neo-Rassismus letztlich darum, durch die Konstruktion unverrückbarer ‚Identitäten‘ ein Verhältnis von Über- und Unterlegenheit zwischen den dominierenden und den marginalisierten Gruppen herzustellen und zu zementieren. Indem die ‚Anderen‘ auf ihre (imaginierte) Andersheit fixiert werden [...] wird die Welt aufgespalten in Innen und Außen, in jene, die dazu gehören und jene, die nicht dazugehören“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, 89).¹¹⁹

Es wird nachvollziehbar, dass kulturalisierende Rassismen als Wissensproduktionen zu begreifen sind, in denen durch VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen immer erneut die Zugehörigkeit von MigrantInnen diskursiv verhandelt wird, mit dem Effekt der prekären Zugehörigkeit für ethnisch *markierte* Personen/Gruppen: „Einfach dazuzugehören, heimisch und in Deutschland historisch verwurzelt zu sein, ist ein Weißes Privileg“ (Wollrad 2005a, 16). Die Parallelen zu den Ausführungen über

¹¹⁸ Deutlich wird hier nochmals die in 2.3.1. angesprochene „visuelle Evidenz“, die in der Konstruktion von „ethnisch Anderen“ eine Rolle spielt.

¹¹⁹ Paul Mecheril weist hier auf die strukturelle Verwandtschaft von Rassismen und der Logik von Nationalstaatsbildungen hin, nach der in beiden Fällen auf Vereindeutigung gezielt wird (vgl. Mecheril 2004, 195f.).

Hybridität und flexible Selbstverortungen werden hier augenfällig.¹²⁰ Zusammenfassend wird deutlich, dass die analytische Perspektive von ‚Weiß-Sein‘ sensibilisiert für Normalisierungspraxen, die in Diskursen häufig unbewusst zur Stabilisierung rassistischer Machtverhältnisse führen. Deutlich wird die hohe Machthaftigkeit, die in der Normativität von Weiß-Sein enthalten ist:

„‚Weiß-Sein‘ ist nicht lediglich eine unter mehreren ‚rassisch‘ konstruierten Varianten, sondern vielmehr der Kern rassistischer Hegemonie, Initiator und Motor von Rassifizierungsprozessen sowie Ordnungsprinzip gesellschaftlicher Beziehungen und Ressourcenverteilung“ (Wollrad 2005a, 123).

Damit wird der enge Zusammenhang zur Theoretisierung der Verbindung von sozialem Wissen, Macht und sozialer Struktur deutlich, wie er bereits zu Kultur als Diskursfeld herausgearbeitet, und in den Ausführungen zu machthafter Differenzierungspraxen erweitert wurde.¹²¹ Wenngleich die Theoretisierung von ‚Weiß-Sein‘ in Deutschland noch in den Anfängen begriffen ist und daher an verschiedenen Stellen sicherlich noch der empirischen Fundierung und Ausdifferenzierung bedarf, so verspricht die Analyseperspektive, genauer auch die *Begründungszusammenhänge* von gegenwärtig dominierenden Formen von Rassismen in den Blick zu nehmen. In Bezug auf die Fragestellung, wie Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen entstehen und wirken, wird nachvollziehbar, dass diese als Bezeichnungspraxen auch in einem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Strukturen gesehen werden müssen. Dieser Aspekt wird im Folgenden noch ausgeführt.

2.3.3.3. Wirkungsweisen rassistischer VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen

In den vorangegangenen Ausführungen wurden Mechanismen rassistischer VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen beschrieben. Grundlegende Wirkungsweisen rassistischer Praxen sind dort bereits dargelegt worden. Deutlich wurde, dass rassistische Bezeichnungspraxen komplexe Begründungsmuster, Formen und Wirkungen haben. Die obigen Ausführungen legen dabei nahe, davon auszugehen, dass Rassismen in ihrer Wirkungsmächtigkeit nicht von den häufig zitierten sog. ‚Rändern der Gesellschaft‘ ausgehen.¹²² In rassifizierenden VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen wird rassistisches Wissen hergestellt, das als „‚System‘ der Sinndeutungen und Rechtfertigungen [...] in der Lage [ist], die Welt und die Erfahrungen, die Einzelne in

¹²⁰ Siehe 2.3.2. Hier wird die von Badawia angesprochene „monokulturelle Normalität“ angesprochen.

¹²¹ Siehe 2.1.2. und 2.2.2.

¹²² Karin Scherschel (2006) und Rudolf Leiprecht (2005/2003) problematisieren aus unterschiedlichen Perspektiven, dass der Fokus in Deutschland häufig auf ‚Problemgruppen‘ gelegt wird und Rassismen auf diese Weise lediglich als Problem rechtsextremer Personen bzw. ostdeutscher Jugendlicher thematisiert und erforscht werden.

ihr machen, zu erklären.“ (Mecheril 2004, 187). Der Begriff ‚System‘ hilft auszuleuchten, dass rassistisches Wissen nicht auf rein individuelle Einstellungen reduzierbar sind (wie etwa Vorurteile, Stereotype), und Rassismus nicht als das Malus einiger weniger, etwa ausschließlich bei Anhängern rechtsextremer Kreise, erachtet werden kann (vgl. Leiprecht 2005, 322).¹²³ Rassistische Wissensproduktionen werden vielmehr ausdrücklich mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Verbindung gesetzt. Rassistische Phänomene

„sind dann keine einzelnen Aussagen, keine isolierten falschen Urteile, sondern sind als Teil von Bedeutungssystemen und übergreifenden Symbolsystemen zu begreifen, die ihre Bedeutsamkeit im Kontext von historisch sich formierenden rassistischen Gruppenkonstruktionsprozessen erlangen und entfalten“ (Scherschel 2006, 31)

Zwei Aspekte sollen hier genauer in den Blick genommen werden, die m.E. für die hier interessierende Fragestellung von Interesse sind und zwar a) die diskursive Regulierung von Sprechweisen und b) der normalisierende Charakter rassistischer Diskurse, der produktiv für die Ausgestaltung gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen wirkt. Beide Aspekte werden hier mit Blick auf Wirkungsweisen kulturalisierender Rassismen veranschaulicht. Dabei ergeben sich starke Parallelen mit den obigen Ausführungen zum Charakter von Diskursen.¹²⁴

Wie bereits einleitend erwähnt, sind kulturalisierende Wissensproduktionen in Deutschland als sehr verbreitet anzusehen. Kulturalisierende Praxen sind beobachtbar in gegenwärtigen Diskursen etwa über Integration, den Diskussionen über Anforderungen an die interkulturelle Ausrichtung von Bildungssystemen und der Beurteilung der Lebenswirklichkeit von Migrantenfamilien (vgl. Griese et al. 2002; Butterwegge/Hentges 2000a; Hamburger et al. 2005; Ha 2006). Die Ausführungen zu Normalisierungspraxen haben dabei aufgezeigt, dass die Dominanz ‚weißer‘ Deutscher gegenwärtig eine Rolle spielt für die Frage, welche Repräsentationen über Kultur und kulturelle Unterschiede als gesellschaftlich geteiltes Wissen in Diskurse Eingang finden. Die Dominanz äußert sich dabei insbesondere in der symbolischen Macht, in der Auseinandersetzung um die legitime Sicht auf die Welt, Wissensproduktionen einseitig in gesellschaftliche Diskurse einbringen zu können, während andere Sichtweisen machtvoll marginalisiert werden (vgl. Scherschel 2006, 69ff.).¹²⁵

¹²³ Ausführlich zur Kritik an sozialpsychologisch orientierten Theorien vgl. Scherschel 2006, 15ff.; Wetherell/Potter 1992.

¹²⁴ Siehe 2.1.2.

¹²⁵ Weiter unten komme ich darauf zu sprechen, dass die symbolische Macht auch in politische, ökonomische und soziale Macht einwirkt und dadurch die Dominanzposition herstellt und stabilisiert.

Diese Konstellation äußert sich – und damit stelle ich einen Rückbezug zu den Ausführungen zu Kultur als Diskursfeld her – in Form einer *diskursiven Regulierung* der vorhandenen Sprechweisen über multikulturelle Realitäten. Die Möglichkeiten, kulturelle Vielfalt positiv besetzt zu sehen wie auch die Diversität der Lebenswirklichkeiten von MigrantInnen wahrzunehmen und anzuerkennen, wird begrenzt, ebenso wie Sprechweisen kritischer nicht-markierter Personen reguliert werden, welche beispielsweise die Inhalte ‚deutscher Leitkultur‘ in Frage stellen (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000). Gleichzeitig wirkt die diskursive Regulierung fixierend für soziale Positionierungen ethnisch-markierter Personen/Gruppen, deren Repräsentationen wiederholt marginalisiert werden.

Wichtig für den Zusammenhang von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen und sozialer Ungleichheit ist, dass diese als soziale Bezeichnungspraxen in Rassismen funktional werden, indem sie machtvoll dazu beitragen, soziale Zugehörigkeit und Zugänge zu Ressourcen zu regulieren (vgl. Groenemeyer 2003, 37; Gutiérrez Rodríguez 1999, 32). Infolge permanenter Stabilisierungs- und Aktualisierungsprozesse erhalten wie erwähnt dominierende hegemoniale Sprecherpositionen den Anstrich einer neutralen Instanz, von der aus allgemeingültige Aussagen getroffen werden, die nicht auf ihre Entstehungsbedingungen untersucht werden, sondern als objektiv gelten. Wie Maisha Eggers betont, werden rassistische Wissensproduktionen insbesondere dadurch sozial wirksam für Ausgrenzungspraxen veränderter Personen/Gruppen: „Tatsächliche Ausschlussrealitäten können jetzt ‚logisch‘ mit einem Hinweis auf die ‚Natur‘ der subalternen Positionen und auf der Grundlage einer natürlich erscheinenden hierarchischen Ordnung erklärt werden“ (Eggers 2005, 57).

Es ist der hohe Plausibilitätscharakter von VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen, der rassistische Diskurse in hohem Maße anschlussfähig macht an vorhandene Diskurse und in seiner Logik oftmals unbewusst das Denken und Handeln beeinflusst (vgl. Mecheril 2004, 197; Scherschel 2006, 71f.). Soziale Probleme wie auch strukturelle Ungleichheiten werden auf diese Weise zu ‚natürlichen‘ Fehlern spezifischer Personen/Gruppen und können dethematisiert, individualisiert oder auch exotisiert werden. Rassistische Praxen und Strukturen werden daher häufig weder auf ihre ausgrenzenden Dimensionen in Frage gestellt noch als Willkür erlebt (vgl. Scherschel 2006, 71; Terkessidis 2004).

Annita Kalpaka und Nora Rätzkel formulieren zynisch über die Wirkungsweisen kulturrassistischer Wissensproduktionen:

„[...] diese Zuordnung von kulturellen Merkmalen [impliziert], dass man schon weiß, wie ‚die Ausländer‘ sind und woher ihre Probleme kommen (‚Kulturkonflikt‘, Integrationsschwierigkeiten, Ghettoisierung), so dass es sich fast erübrigt, ihre Lebensbedingungen zu analysieren und über notwendige Veränderungen in dieser Gesellschaft, in der die Probleme entstehen, nachzudenken“ (Kalpaka/Rätzkel 2000, 187).

Die regulativen Wirkungen kulturrassistischer Diskurse begrenzen ebenso die kritische Beleuchtung von Ursachen für soziale Ungleichheiten, wie sie produktiv werden für deren Reproduktion (vgl. Höhne 2001, 204). Dieser Umstand erklärt sich aus dem normalisierenden Charakter rassistischer Diskurse.¹²⁶ Deutlich wird hier insbesondere der Praxis-Charakter rassistischer Diskurse in der konstitutiven Wirkung für Ungleichheitsverhältnisse. Da Diskurse keinen Anfangs- und Endpunkt haben, sondern zu unterschiedlichen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten verschieden und damit auch historisch spezifisch sind, impliziert dies, Rassismus als immer wieder sich verändernd und flexibel zu begreifen (vgl. Wetherell/Potter 1992, 70ff., Mecheril 2004, 185).¹²⁷

Diese soziologischen Ausführungen sind nicht so weit von erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung entfernt, wie hier vermutet werden könnte. Sie sensibilisieren dafür, dass pädagogische Tätigkeitsfelder mit ihren sozialen Räumen wie Schule, Kindertagesstätten oder Einrichtungen der Sozialarbeit nicht als gesellschaftliche ‚Schonräume‘ gesehen werden können. Als Teil sozialer Verhältnisse sind sie vielmehr zu sehen als gesellschaftliche Orte, an denen auch Zugehörigkeit und Ausgrenzung ausgehandelt wird (vgl. Gomolla/Radtke 2002; Mecheril 2004, 133ff.; Preissing/Wagner 2003). Politische und öffentliche Diskurse sind dabei eng verschränkt mit der Frage, wie bildungspolitisch mit den Folgen von Migration umgegangen wird (vgl. Hormel/Scherr 2004, 10f.). Beispielsweise kann auf diese Weise der eingangs erwähnte Aspekt in den Blick kommen, dass in den Diskursen um Schlechterstellung von Migrant*innenkindern an deutschen Schulen auch Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen wirksam sind, wonach die Ursachen für

¹²⁶ Siehe 2.1.2. Dort habe ich diesen Aspekt für Diskurse im Allgemeinen erläutert.

¹²⁷ Dies bildet jedoch keinen Widerspruch: Zum einen haben Rassismen fixierenden Charakter, indem in Veränderungspraxen Differenzen machtvoll essentialisiert und naturalisiert werden und in dieser Weise Dominanzverhältnisse stabilisieren. Rassismen sind jedoch auch als flexibel zu begreifen, da rassistische Wissensproduktionen oftmals nicht als solche identifiziert werden, sondern in hohem Maße anschlussfähig sind an gesellschaftliche Wissensvorräte (vgl. Scherschel 2006, 58f.). Die sozialen, kulturellen, rechtlichen und historischen Faktoren für rassistische Praxen zu berücksichtigen legt nahe, den Begriff des Rassismus in seiner Mehrzahl zu verwenden, um den verschiedenen Erscheinungsformen (auch innerhalb einer Gesellschaft) gerecht zu werden (vgl. Hall 2000).

Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern insbesondere aus den Defiziten der Familien und Kinder (mangelnder Bildungswille, mangelnde (deutsche) Sprachkompetenz) erklärt werden (vgl. Hamburger et al. 2005). Entscheidend ist, dass die Art und Weise, *wie* diese Diskurse konstruiert werden, reguliert, wie über Ursachen zur Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern nachgedacht (und gehandelt) wird. Indem gegenwärtig Schulmisserfolge von Migrantenkindern in individualisierender Weise häufig auf eigenes Fehlverhalten reduziert werden, wird nahe gelegt, die Frage nach strukturellen Ursachen für die Benachteiligung beim Zugang zu Bildung etwa, die sich als massive und – seit PISA öffentlich diskutierten- ernstzunehmende „Schieflagen im Bildungssystem“ (vgl. Auernheimer 2006) äußern, zum Problem einer bestimmten sozialen Gruppe zu machen (vgl. Hamburger et al. 2005, 9f.; Mecheril 2004, 133ff.; Hormel/Scherr 2004, 9ff.).¹²⁸

Das Phänomen wird damit dem gesellschaftlichen Referenzrahmen (scheinbar) enthoben, in dem die Notwendigkeit für grundlegende Strukturveränderungen des Bildungssystems augenfällig wird. Anschlussfähig sind diese Diskurse, weil sie in enger Verschränkung mit öffentlichen und politischen Diskurse stehen:

„[...] in denen Migration als zentrale Ursache vielfältiger gesellschaftlicher Problemlagen (insbesondere strukturelle Massenarbeitslosigkeit, soziale Ausgrenzung und Deklassierung, Krise des nationalen Wohlfahrtsstaates und Abbau sozialstaatlicher Sicherung) dargestellt wird“ (Hormel/Scherr 2004, 11).

Folgenhaft sind die Diskurse, da durch die Art und Weise, wie das Thema im Diskurs konstruiert wird, die Möglichkeiten begrenzt werden, auch strukturelle Ursachen institutioneller Diskriminierung zu berücksichtigen, die auf die Notwendigkeit zur interkulturellen Öffnung der monokulturell ausgerichteten Bildungseinrichtungen hinweisen (vgl. Gomolla/Radtke 2002, 254ff.; Hormel/Scherr 2006, 185). Benachteiligungsstrukturen werden dadurch nicht sichtbar, und auch Folgeerscheinungen und Wechselwirkungen, wie etwa die Benachteiligung im Zugang zum Arbeitsmarkt von jugendlichen MigrantInnen als auch deren soziale Schlechterstellung (vgl. EUMC 2006a, 73ff), scheinen als das Problem einer einzelnen Gruppe, die zusätzlich infolge ihres Migrationsstatus nicht als zugehörig zur deutschen Gesellschaft gerechnet wird,

¹²⁸ Dies wird auch augenfällig in den medialen emotional aufgeladenen Debatten um Deutsch als Schulhofsprache, um das Verbot bestimmter, nicht-christlicher religiöser Symbole wie dem Kopftuch und den hitzigen Debatten über die Ursachen für Bildungsmisserfolge von MigrantIn Jugendlichen im deutschen Schulsystem.

wodurch soziale Ungleichheit diskursiv in ein Integrationsproblem gewendet werden kann. Auf diese Verbindung weist bereits das Zitat der Einleitung hin.¹²⁹

Damit soll nicht nahe gelegt werden, dass die Diskurse über Bildungsbenachteiligung in ihrer Gesamtheit kulturalisierend bzw. ethnisiert sind. Ein Kennzeichen rassistischer Praxen ist, dass sie „Ressourcen“ (Scherschel 2006) darstellen, soziale Wirklichkeit zu erklären. In dieser Sicht bieten sie Erklärungswissen, d.h. Interpretationen für soziale Zustände an. Die obigen Mechanismen aufzuzeigen bedeutet demnach nicht, zu verleugnen, dass es einen Prozentsatz von Migrant*innen gibt, die Schwierigkeiten mit Deutsch haben. Es bedeutet nicht, zu vernachlässigen, dass Bildungseinrichtungen mit der Realität einer ethnisch heterogenen Schüler*innenschaft in der Tat deutlich herausgefordert sind. Und es bedeutet nicht, dass die Rede von Integrationsproblemen und Versäumnissen gegenstandslos ist. Was herausgearbeitet wurde, ist der Aspekt, dass bestimmte ethnisiert bzw. kulturalisierende Sprechweisen dazu führen, die Ursachen sozialer Probleme zu natürlichen Problemen einer Gruppe zu machen.

Damit kommt in Bezug auf die obigen Aspekte in den Blick, dass in der Diskussion häufig vernachlässigt wird, auch auf die hohen Zahlen deutscher Kinder hinzuweisen, die Probleme mit der deutschen Sprache haben, was Anlass gäbe zum Nachdenken über die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern allgemein. Bezüglich der Situation in Bildungseinrichtungen kommen Versäumnisse in den Blick auf Entwicklungen zu reagieren, die seit 30 Jahren auf eine strukturelle Veränderung der Einrichtungen hinweisen (vgl. Mecheril 2004, 133), als auch Anlass geben zu fragen, inwiefern die als „kulturell“ identifizierten Problemlagen darüber hinwegtäuschen, dass es generell um die Frage der Durchlässigkeit von Bildungseinrichtungen für Heterogenität geht (vgl. OECD 2004; PISA 2001; Kalpaka 2005). Und in Bezug auf die Rede über Integrationsversäumnisse kommt eher selten in den Blick, dass Integration nicht einseitig ist, sondern auch von der Aufnahmegesellschaft Bereitschaft erfordert, strukturelle Veränderungen anzugehen und hier langjährige Versäumnisse auch auf dieser Seite zu finden sind, die sich jetzt sozial bemerkbar machen (vgl. Butterwegge 2006; Yildiz 2006a; Ha/Schmitz 2006).

¹²⁹ Siehe I.1.

Die Bestrebungen, die Mechanismen von Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen in ihrer Logik zu verdeutlichen, sollen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese in sozialen Verhältnissen komplex sind und häufig infolge ihres hohen verselbständigten Charakters nicht als solche zutage treten und auch für wissenschaftliche Forschung nicht leicht zugänglich sind. Als exemplarisches Beispiel für die Komplexität der Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen und ihre Anschlussfähigkeit an gesellschaftliches Wissen können die Repräsentationen dienen, die in gegenwärtigen Diskursen prozessiert werden. So ist für die gegenwärtige Situation etwa auszumachen, dass Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen häufig verwoben sind mit Repräsentationen über religiöse Zugehörigkeit, Geschlecht und geographische Zugehörigkeit (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2006; Wollrad 2005a, 134). Insbesondere türkische und arabischstämmige MigrantInnen sind seit den Anschlägen auf das World Trade Center in 2001 in Deutschland als Gruppe markiert, wobei insbesondere ihre angenommene oder tatsächliche Islam- Zugehörigkeit zum Marker wird. Diese Entwicklung ist jedoch nicht lediglich für Deutschland zutreffend, auch in anderen westlichen Ländern sind (unterschiedliche) Migrantengruppen mit Diskriminierung und Islamophobie konfrontiert (vgl. EUMC 2006b). Maisha Eggers zeigt hier die Verwobenheit der Differenzlinien Geschlecht, Geographie und Ethnizität auf:

„Diese diskursive und mediale Darstellungspraxis hat zu einer Atmosphäre des Generalverdacht gegenüber sämtlichen ‚muslimisch aussehenden‘ männlichen Subjekten geführt. [...] Die ‚Natur‘ dieser Subjekte wird mit Attributen wie ‚antidemokratisch‘, ‚gewaltbereit‘ und ‚rückständig‘ hinsichtlich der Frauenempanzipation festgelegt und diskursiv verbreitet. Als ‚islamistisch‘ konstruierte Subjekte werden sie überdies auch als ‚nicht-zugehörig‘ und als Bedrohung für die ‚Zugehörigen‘ der *weißen* deutschen hegemonialen Gruppe wahrgenommen.“ (Eggers 2005a, 68)

Die Repräsentationen bewirken Wechselwirkungen politischer Diskurse mit RechtsvertreterInnen, die sich – nicht nur in Deutschland – unerwartet zum Verbot religiöser Symbole in öffentlichen Diensten gezwungen sehen, welche wiederum auch bildungspolitische Möglichkeiten beeinflusst, mit religiöser Vielfalt umzugehen (vgl. EUMC 2006b, 50ff.; Leiprecht 2005, 338). Insbesondere in den medialen Diskursen geschieht hier auch eine Verquickung mit querliegenden Diskursen, etwa stehen in Berichten über den Zusammenhang von Bildung und Migration nun überdurchschnittlich häufig Kinder und Jugendliche mit arabischem und türkischem Hintergrund im Fokus der Berichterstattung.¹³⁰

¹³⁰ Seref Ates analysiert in seinem Aufsatz „Das Islambild in den Medien nach dem 11. September“ die Darstellung von Muslimen in den deutschen Medien (in: Butterwegge/Hentges 2006a: a.a.O.; 155-172). Erol Yildiz analysiert die Darstellung von MigrantInnen in den deutschen Medien unter der

In dieser Perspektive ist für die zugrunde liegende Fragestellung zu folgern, dass Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen in einem engen Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit stehen. In ihnen wird Wissen prozessiert, das in Dominanzverhältnissen legitimierend wirken kann für die Begründung von Ausgrenzung und Diskriminierung.¹³¹ Encarnación Gutiérrez Rodríguez formuliert dazu wie folgt:

„Der aktuelle Rassismus bedient sich kultureller und ethnischer Argumentationslinien, um letztendlich über die Wiedereinführung biologischer Merkmale die Aussondierung und die Stigmatisierung einer spezifischen Gruppe von Menschen zu vollziehen“ (Gutiérrez Rodríguez 1999, 32).

Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen können hier funktional werden zur Sicherung von Privilegien, bei der Integration innerer Differenzen und der Stabilisierung von Dominanzverhältnissen (vgl. Eggers 2005, 64ff.; Bhattacharyya et al. 2001). Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen sind in dieser Perspektive in einem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Strukturen zu sehen, im Rahmen derer sie rassistische Effekte haben können (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, 31f.; Eickelpasch/Rademacher 2004, 82ff.).¹³² Hervorzuheben ist dabei, dass in Rassismen die Wirkungen von Einschließung und Ausgrenzung und damit der Teilhabe an sozialen Verhältnissen in *unterschiedlichen* Feldern reguliert wird. Ungleichheit bezieht sich damit nicht lediglich auf symbolische Teilhabe, sondern äußert sich auch in dem Zugang zu ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen. Und wie Axel Groenemeyer betont, dies mit komplexen Wechselwirkungen der politischen und rechtlichen Exklusion von Partizipation bzw. Segregation, die wiederum Auswirkungen auf sozialen Status und Prestige hat, was wiederum die Chancen für ökonomische Erfolge und soziale Mobilität begrenzt (vgl. Groenemeyer 2003, 38ff.; Hormel/Scherr 2004, 12).¹³³

Fragestellung, welche integrativen Effekte stigmatisierende Mediendiskurse für zunehmend fragile Nationalstaaten haben (vgl. Yildiz 2006b).

¹³¹ Mit der Kann-Formulierung soll darauf hingewiesen werden, dass rassistische Bezeichnungspraxen mit der Herstellung bzw. Reproduktion sozialer Ungleichheit nicht in einen Automatismus gestellt werden sollten (vgl. Miles 2000; Leiprecht 2005, 323). Stärker wird hervorgehoben, dass rassistisches Wissen sozial wirksam wird für Exklusion, wenn es für Personen/Gruppen einen funktionalen Charakter hat, etwa zur Durchsetzung eigener Interessen, der Sicherung von Privilegien oder der Konsolidierung der eigenen (höherwertigen) Identität als Person/Gruppe (vgl. Mecheril 2004, 193). Damit soll nicht die Brisanz der Tatsache geschmälert werden, dass rassistisches Wissen an sich bereits gewaltvoll ist, indem es abrufbar ist für Artikulationen von Subjekten.

¹³² Dieser Aspekt wird ausführlich in 2.3.3. diskutiert.

¹³³ Dem wäre hinzuzufügen, dass infolge der komplementären Verbindung das soziale Prestige und die Möglichkeit zur Bestimmung des *Werts* von Ressourcen und deren privilegierter Zugang auf Seiten unmarkierter Personen/Gruppen erhöht werden. Stefan Hradil macht darauf aufmerksam, dass soziale Ungleichheit sich nicht lediglich daran bemisst, Zugang zu Ressourcen zu haben, sondern auch darauf, deren Wert definieren zu können (vgl. Hradil 2004, 195ff.).

Der diskursive Charakter rassistischer VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen ist hier insbesondere wirksam in der vielschichtigen und dynamischen Reproduktion und Aktualisierung kulturalisierender Denk- und Handlungsweisen auf verschiedenen Ebenen, wie etwa durch Medien, durch staatsrechtliche und administrative Regelungen, institutionelle Praxen und auch im Alltagsbewusstsein von Individuen (vgl. Leiprecht 2001/2005, 326f.; Butterwegge/Hentges 2006a; Ha/Schmitz 2006). In dieser Perspektive werden Makro- und Mikrostrukturen, in denen rassistische Differenzierungspraxen wirksam sind, als miteinander verwoben und sich wechselseitig beeinflussend verstanden (vgl. Scherschel 2006, 48f.; Mecheril 2004, 187).¹³⁴ Wolf-Dietrich Bukow und Isabel Heibel machen darauf aufmerksam, dass diese doppelseitige analytische Ausrichtung für Migrationsforschung notwendig wird, um

„die sich in diesem Prozess vollziehende Ordnung des Alltags, seine Normalisierungstendenzen (Entwicklung einer ‚nationalen‘ Identität) genauso wie seine Ausschließungsverfahren (Diskriminierung, Rassismus, ‚nationale Befreiung‘) als spezifische Alltagspraktiken in Rechnung zu stellen“ (Bukow/Heibel 2003, 37).

Diese Annahme kann insbesondere mit Hilfe der Analyseperspektive diskurstheoretischer Rassismustheorien nachvollzogen werden, mittels derer Begründungszusammenhänge wie auch die Wirkungsmacht sozialer Konstruktionen in gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturen aufgezeigt werden können (vgl. Leiprecht 2005, 320). Die Parallelen zu den Ausführungen über soziale Differenzen werden hier sehr deutlich – in gewisser Weise kann formuliert werden, dass diskurstheoretische Rassismustheorien die allgemeinen Annahmen über den Zusammenhang von Differenzen und sozialer Ungleichheit für Diskurse über ethnische Differenz vertiefen. In dieser Sichtweise stehen die Theoretisierungen in einem engen Zusammenhang.

Die obigen Folgerungen sollen dabei weder nahe legen, dass alle ‚weißen‘ Personen/Gruppen qua ihrer dominanten sozialen Stellung in der Gesellschaft rassistische Wissensproduktionen prozessieren, noch dass alle subalternen Personen/Gruppen frei von Rassismus wären. Damit soll in Weiterentwicklung der obigen Erkenntnisse differenziert werden, dass der mikrophysische Charakter von Rassismen nicht unterschätzt werden darf. In dieser Perspektive entzieht sich Rassismus als diskursiver Praxis der Logik einer starren Täter-Opfer-Struktur. Diese Sichtweise läuft Gefahr auszublenden, dass Subjekte nicht von rassistischen Diskursen determiniert

¹³⁴ Es ist jedoch zu betonen, dass rassistische Diskurse nicht in allen Diskursen enthalten sind: Rassismus „is not an intrinsic property of certain forms of discourse- but as one effect of discursive practice and other social practices“ (Wetherell/Potter 1992, 70). Dieser Zusammenhang ist u.a. auch infolge der noch jungen Rassismusforschung in Deutschland weitgehend unerforscht.

sind, sondern Diskurse für sich annehmen, ablehnen oder sie transformieren (vgl. Wetherell/Potter 1992, 80f.; Leiprecht 2005, 333). Zudem läuft diese Perspektive Gefahr, das Zusammenwirken von Machtstrukturen aus dem Blick zu verlieren, welche die Positionen der Personen/Gruppen in komplexer Weise dezentriert beeinflussen.¹³⁵

Im Hinblick auf die Ebene wissenschaftlicher Theoriebildung sensibilisiert diese Perspektive dafür, dass es nicht lediglich die Wahl der theoretischen Konzepte ist, welche von Relevanz ist für die Frage, in welcher Weise Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen verhindert werden können, wie dies oben nahe gelegt sein könnte. Der hohe Plausibilitätscharakter rassistischer Praxen ist einer der Gründe dafür, warum häufig erst im zeitlichen Rückblick die Mechanismen von VerÄnderungspraxen aufgedeckt werden, wie in den 90ern etwa auch innerhalb der Interkulturellen Pädagogik, als die eigenen Verstrickungen in kulturalisierenden und defizitorientierten Diskursen kritisiert und reflektiert wurde. Es greift daher zu kurz anzunehmen, als ‚präventive Maßnahme‘ sei es ausreichend, statt einem statischen, primordialen nun ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Ethnizität zugrunde zu legen. Wenngleich hierin – wie oben herausgearbeitet wurde – bereits wesentliche Potentiale liegen zur Vermeidung von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen, muss anerkannt werden, dass sich wissenschaftliche Theoriebildung und Forschung infolge des hohen Plausibilitätscharakters rassistischer Wissensproduktionen *konstant* in einem Spannungsfeld bewegt, in ihrem Erkenntnisinteresse der Analyse sozialer Strukturen zu Migration und Integration gesellschaftliche Dominanzverhältnisse zu reproduzieren (vgl. Wetherell/Potter 1992, 59).¹³⁶

Wenngleich dies hier aus Gründen analytischer Klarheit zunächst ausgeblendet wurde, sind Rassismen immer auch vermittelt mit anderen Formen sozialer Ungleichheit wie Sexismus, Diskriminierung aufgrund des Alters, körperlicher Fähigkeiten oder Schichtzugehörigkeit. Im Hinblick auf die Fragestellung, was ein Zusammendenken der Differenzlinien bringen kann für das Verständnis von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen, wird dieser Aspekt im Folgenden ausgeleuchtet.

¹³⁵ Siehe 2.4.

¹³⁶ Dieser Aspekt bildet den Kern der Schlussdiskussion (siehe 3.).

2.4. Interdependenzen von Differenzen

Die Fokussierung auf Ethnizität als besonders bedeutsame, wenn nicht ausschließliche Differenzlinie für die Lebenssituation von MigrantInnen in Deutschland ist in Interkultureller Pädagogik bis dato stark verbreitet. Das ist u.a. erklärbar aus der disziplinären Verortung, wonach sich Theorie und Forschung Interkultureller Pädagogik in Deutschland primär mit Folgen der Arbeitsmigration für Bildungssysteme im Allgemeinen und Bildungsbiographien von MigrantInnen im Besonderen befasst hat, zudem ihr bis heute diese Ausrichtung als Spezialdisziplin für ‚ethnisch Andere‘ immer wieder zugewiesen wird.¹³⁷ Im Zuge der vermehrten Sensibilisierung für Differenzen werden jedoch in den Erziehungswissenschaften zunehmend Stimmen laut, die darauf hinweisen, dass die Lebenssituation von MigrantInnen unzureichend in ihrer Komplexität erfasst wird, wenn sie nur über ethnische Differenz konzeptualisiert wird (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002; Leiprecht/Lutz 2005; Fleßner 2005; Baquero Torres 2004).

Die Bedeutung weiterer Differenzlinien wie etwa Klasse, Geschlecht, Behinderung und Alter für die Lebenssituation von Personen/Gruppen wird herausgehoben, und auch auf deren spezifische wechselseitige Verbindungen miteinander wird hingewiesen. In dieser Perspektive wird Ethnizität als *interdependente* Kategorie begriffen, die im Zusammenspiel mit weiteren Differenzlinien die Lebenssituation von Personen/Gruppen kennzeichnet. Der Begriff der „Interdependenz“ bezeichnet und betont die wechselseitigen Verbindungen und Abhängigkeiten sozialer Differenzen miteinander, deren Verschränkung bzw. teilweiser Überlagerung (vgl. Walgenbach/Grohs 2006).¹³⁸

Im Folgenden wird nachvollzogen, welche Hintergründe die Konzeptualisierung von Ethnizität als interdependente Kategorie hat. In einem ersten Schritt wird dazu in 2.4.1. diskutiert, inwiefern eine Fokussierung auf Ethnizität als Metakategorie problematische Wirkungen haben kann. Mit Blick auf die zugrunde liegende Fragestellung werden hier Bezüge zu vorangegangenen Ausführungen über soziale Differenzen und Identität hergestellt, die nahe legen, Ethnizität als interdependente Kategorie zu verstehen. In einem zweiten Schritt werden in 2.4.2. Ansätze vorgestellt, die über eine Konstatierung der Interdependenz von Differenzen hinaus darauf abzielen, auch analytisch greifbar zu machen, *wie* das Verhältnis der Differenzlinien zueinander jeweils spezifisch gestaltet ist. Insbesondere wird dabei Bezug genommen auf das Konzept der Intersektionalität

¹³⁷ Siehe 1.1.

¹³⁸ Der Begriff ist angelehnt an Katharina Walgenbach, die in ihren Überlegungen zum Konzept der Intersektionalität den Begriff von Geschlecht als interdependente Kategorie herausarbeitet (vgl. Walgenbach 2005). Im Folgenden wird nachgezeichnet, inwiefern dieser Begriff auch für Ethnizität anwendbar ist. Der Begriff „Interdependenz“ wird hier bevorzugt gegenüber dem Begriff der „Intersektionalität“ (siehe detailliert 2.4.2.).

nach Kimberlé Crenshaw, das zunehmend auch in den Erziehungswissenschaften diskutiert wird. Die Darstellung erfolgt hier nicht lediglich beschreibend. In Bezug auf den hier interessierenden Zusammenhang wird in entwickelnder Form herausgearbeitet, welche Voraussetzungen Analysen von Interdependenzen benötigen, um Ethnisierungen und Kulturalisierungen zu vermeiden.

2.4.1. Problematisierung der Metakategorie Ethnizität

In der Interkulturellen Pädagogik ist an verschiedener Stelle immer wieder darauf hingewiesen worden, dass die Fokussierung auf die Analysekategorie Ethnizität bzw. Kultur als einziger Differenzlinie zur Erfassung der Lebenssituation von MigrantInnen problematischen Charakter hat (vgl. Bukow 1999; Dannenbeck 2002, 52ff.).¹³⁹ Zudem gibt es in zunehmendem Maße Forschung dazu, wie sich die Lebenssituation von MigrantInnen gestaltet etwa entlang ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit, im Hinblick auf ihre religiöse Zugehörigkeit oder hinsichtlich ihrer geographischen Verortung.¹⁴⁰ Die Studien geben Hinweise darauf, dass sich die Lebenssituation von MigrantInnen komplex gestaltet und Ethnizität als wissenschaftliche Analysekategorie hier nicht alleinige Erklärungskraft besitzt.

Die empirischen Hinweise ebenso wie die benannte Kritik werden jedoch nicht in entsprechendem Maße auf theoretischer Ebene aufgenommen und verarbeitet. So weisen AutorInnen von Einführungswerken zu Interkultureller Pädagogik zwar darauf hin, dass weitere Zugehörigkeitslinien die Lebenssituation von MigrantInnen beeinflussen; in den weiteren Ausführungen jedoch finden diese Zusammenhänge zumeist keine vertiefte Erwähnung.¹⁴¹ Ethnische Zugehörigkeit scheint dadurch die einzig identitätsgenerierende Differenzlinie zu sein. Im Folgenden wird dargestellt,

¹³⁹ Auch die Debatten um Kultur als wissenschaftliche Analysekategorie können in dieser Perspektive gelesen werden (vgl. Diehm/Radtke 1999; Erel 2004 zum Überblick der Debatte). Anzumerken ist, dass eine Vielzahl der Kritik auf ein statisches Verständnis von Kultur und Ethnizität abzielte. Neuere Diskussionen vgl. Lutz 2004; Krüger-Potratz 1999; Gutiérrez Rodríguez 2006.

¹⁴⁰ vgl. Riegel 2004; Gümen 1998; Gutiérrez Rodríguez 1999; Boos-Nünning/Karakasoglu 2005; Mae/Saal 2007

¹⁴¹ So konzeptualisiert etwa Georg Auernheimer als einer der meist gelesenen deutschen Vertreter Interkultureller Pädagogik Kultur als Metakategorie, seine Hinweise auf Interdependenzen mit weiteren Differenzlinien beschränken sich auf die ledigliche Feststellung der Einflüsse feministischer Forschung und greifen die Verschränkung von Differenzlinien nicht auf einer expliziten theoretischer Ebene (vgl. Auernheimer 2005, 53). Paul Mecheril weist eingangs auf Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Klasse und Ethnizität hin, bevorzugt jedoch die Theoretisierung von Ethnizität in der Perspektive der Migrationspädagogik und streift die Zusammenhänge zwischen Differenzlinien nur sporadisch (vgl. Mecheril 2004, 24f.). Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz weisen auf soziale Heterogenität hin, verzichten jedoch auf eine theoretische Auseinandersetzung mit Interdependenzen (vgl. ebd. 2006). Lediglich im Einführungswerk von Isabel Diehm und Olaf Radtke findet sich ein Kapitel zum Zusammenhang von Geschlecht und Ethnizität, am Beispiel der Konstruktion von Migrantinnen als ‚fremder Frauen‘ (vgl. Diehm/Radtke 1999, 71ff.).

inwiefern eine derartige Konzeptualisierung von Ethnizität als ‚Metakategorie‘¹⁴² problematisch werden kann.

Gefahr der Reifizierung dominanter ethnisierender Erklärungsfiguren

Im vorigen Kapitel wurde herausgearbeitet, dass kulturalisierende bzw. ethnisierte Erklärungsfiguren in Deutschland gegenwärtig stark verbreitet sind. Wie dort aufgezeigt wurde, sind sie als Repräsentationen auf verschiedenen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens wirksam und werden häufig nicht als problematisch erkannt. Anteil daran haben auch mediale Diskurse, die dazu beitragen, Diskurse zu Themen um Integration, Migration und Formen des Zusammenlebens in ethnisch heterogenen, „kosmopolitanen Einwanderungsgesellschaften“ (Yildiz 2006a) zu strukturieren (vgl. Butterwegge/Hentges 2006a). Im hier interessierenden Zusammenhang ist dabei relevant, dass die Darstellung der Lebenssituation von MigrantInnen in Deutschland häufig nicht Teil einer Auseinandersetzung mit strukturellen Ursachen ihrer Lebenssituation ist. Vielmehr ist zu beobachten, dass die Formen der Darstellung stereotypisierend, emotionalisierend und in ihren Effekten ethnisiierend und kulturalisierend sind (vgl. Butterwegge/Hentges 2006a).

In den öffentlichen, medialen und politischen Diskursen besitzt Ethnizität (bzw. genauer: Kultur) überwiegend alleinige Erklärungsrelevanz, die Bedeutung der Folgen von Armut und Arbeitslosigkeit, d.h. das Leben in prekären Verhältnissen, wird häufig ausgeblendet oder nicht differenziert dargestellt. Die lang anhaltenden Diskurse um die Rütli-Schule im Berliner Stadtteil Neukölln auf kommunal-, landes- und bundespolitischer Ebene sind exemplarisch dafür.¹⁴³ Schlaglichter dieser Debatte zeigen, in welcher Weise die Diskurse verlaufen: Schulmisserfolge, Kriminalität und Gewalttätigkeit in der Schule, die Schwierigkeiten pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit diesen Kindern im Schulalltag, Sprachdefizite und Unwilligkeit seitens der Kinder und ihrer Familien – die Darstellung dieser Realitäten erfolgt nahezu regelmäßig mit ausschließlichem Fokus auf die Erklärungsfigur der ‚Kultur‘ der Kinder und Jugendlichen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen aus türkischen und arabischen Familien. Die spezifischen sozialen Kontextbedingungen und

¹⁴² Den Begriff der „Metakategorie“ wähle ich in Anlehnung an Eske Wollrad, die in ihren Arbeiten zu Gender und wissenschaftlicher Theoriebildung diskutiert, welche problematischen Effekte eine Fokussierung auf eine einzige relevante Differenzlinie haben kann (vgl. Wollrad 2005b/2005c).

¹⁴³ Die „Rütli-Schule“ ist mittlerweile nahezu zu einem feststehenden Ausdruck ‚avanciert‘, der sinnbildlich für das Versagen von Integration steht. Ausgangspunkt war ein öffentlich verfasster Brief der Direktorin an den Berliner Senat, in dem sie die Misstände der Schule dargestellt hat mit der dringlichen Bitte, Sofortmaßnahmen zur Verbesserung der Situation zu ergreifen, sonst müsse die Schule geschlossen werden. Die Leiterin hat inzwischen ein Buch über die Vorkommnisse herausgebracht (vgl. Pick, Brigitte (2007): Kopfschüsse. Wer PISA nicht versteht, muss mit Rütli rechnen. Hamburg: VSA).

Entstehungsverhältnisse der Problemlagen wie etwa im Fall der Rütli-Schule werden häufig vom ‚Feld des Sozialen‘ in das ‚Feld der Natur‘“ (Leiprecht 2005, 324) übertragen. Diese Effekte wurden bereits oben in ihrem Zusammenhang mit rassistischen Repräsentationen diskutiert. Was hier in den Blick kommen soll ist der Aspekt, dass wissenschaftliche Theoriebildung und Forschung vor diesen Effekten nicht verschont ist, auch sie bewegt sich nicht unabhängig vom Kontext rassistischer Dominanzverhältnisse (vgl. Dannenbeck 2002, 29ff.).

In dem Bestreben, wissenschaftliche Erklärungen etwa für die oben skizzierten sozialen Phänomene zu erarbeiten, wird in der Interkulturellen Pädagogik häufig wieder auf ethnisch relevante Aspekte zurückgegriffen (vgl. Hamburger et al. 2005). Hier wird beleuchtet, dass auch Untersuchungen, die ein reflexives Verständnis von Ethnizität zugrunde legen, in Dominanzverhältnissen Gefahr laufen, dominierende Erklärungsfiguren zu reproduzieren. Was hier kritisch in den Blick genommen wird, ist die *einseitige Privilegierung* von Ethnizität als *Analysekategorie* für die Analyse sozialer Phänomene. Problematisch ist hier insbesondere die Nähe zu rassistischen Markierungs- und Naturalisierungspraxen. Wird Ethnizität als alleinige relevante Analysekategorie konzeptualisiert, stellt sich das Risiko, dass weitere entscheidende Einflussgrößen - im obigen Fall etwa die Relevanz der Berücksichtigung sozialer Schicht - auch in der wissenschaftlichen Betrachtung keine Berücksichtigung finden. Wie oben gesehen liegt ein zentraler Mechanismus ethnisierender Bezeichnungspraxen darin, Ethnizität als Metakategorie zur Erklärung sozialer Wirklichkeiten heranzuziehen.¹⁴⁴ Ethnische Zugehörigkeit wird zum einzig identitätsgenerierenden ‚Marker‘, in einem statischen Verständnis von Identität werden Lebens- und Verhaltensweisen von derart identifizierten Subjekten/Gruppen in reduktionistischer Weise nur durch diese Brille wahrgenommen und beurteilt. Im Kontext von Dominanzverhältnissen kann eine derartige „zyklopische Tendenz“ (Mecheril et al. 2003) bewirken, dass Ethnizität als alleinige Erklärungsdifferenz dadurch auch ideologischen Gehalt annimmt und auf diese Weise rassistische Repräsentationen (re)produziert.

Ethnisierende bzw. kulturalisierende Erklärungsfiguren, wie sie oben exemplarisch für Diskurse über die Rütli-Schule skizziert wurden, haben wie erwähnt einen hohen Plausibilitätscharakter und sind damit in sozialen Diskursen, auch in wissenschaftlichen Diskursen, anschlussfähig. Wird Ethnizität als Metakategorie für wissenschaftliche Analysen konzeptualisiert, laufen derart konzipierte Untersuchungen Gefahr, dass

¹⁴⁴ Siehe 2.3.3.

dominante ethnisierende Erklärungsfiguren auch in den Erklärungshaushalt von wissenschaftlichen Analysen eingehen und u.U. rassistische Diskurse stabilisieren (vgl. Leiprecht 2005, 326). Mit Rückbezug auf die obigen Ausführungen wird der diskursive Charakter rassistischer Praxen deutlich, der auch vor wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung nicht ‚Halt macht‘.¹⁴⁵

Diese Effekte sind auch zu beobachten in der Diskussion um die Resultate der PISA-Ergebnisse, in denen auf den engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und kultureller Herkunft hingewiesen wurde. Bezieht sich wissenschaftliche Theoriebildung und Forschung nun lediglich auf ethnisch-kulturelle Faktoren, ohne die Relevanz sozialer Schicht zu berücksichtigen, laufen diese Untersuchungen Gefahr, Ursachen in der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund als kulturell bedingt zu erklären (vgl. Hamburger et al. 2005, 9ff.). Wie Rudolf Leiprecht argumentiert, kann sich dadurch ein Kreislauf zwischen Forschenden, Medienberichten und Beforschten etablieren, der ethnisierende Erklärungsfiguren aus unterschiedlichen Quellen stabilisiert und damit Gefahr läuft, soziale Ungleichheiten zu stützen (vgl. Leiprecht 2005, 326). Ethnizität als einzige relevante Differenzlinie für Analysen anzunehmen fördert damit das Risiko für ethnisierende bzw. kulturalisierende Wissensproduktionen, welche trotz antirassistischer Absichten u.U. auch rassistische Repräsentationen und Diskurse reifizieren kann.

Die Ausführungen weisen darauf hin, dass die Relevanz von Ethnizität auch in Verbindung mit anderen Differenzlinien gesehen werden sollte. In der Frage, welche problematischen Effekte es hat, Ethnizität als einzig relevante bzw. privilegierte Differenzlinie zu konzeptualisieren, geht es jedoch nicht nur um den Zusammenhang von wissenschaftlichem Handeln und rassistischen Diskursen. Es geht auch und vor allem um die Frage, welche Begrenzungen wissenschaftliche Analysen haben, die die Komplexität dezentrierter Positionierungen nicht entsprechend auch auf theoretischer Ebene aufnehmen. Dieser Aspekt wird im Folgenden verdeutlicht.

Gefahr der Vernachlässigung dezentrierter Positionierungen

Ein weiterer Anhaltspunkt für die Annahme der Problematisierung von Ethnizität als einzig relevanter Differenzlinie ergibt sich aus den obigen Ausführungen, dass Subjekte ihre Identität nicht lediglich entlang einer einzigen Differenzlinie ausbilden.¹⁴⁶ Wie gesehen sind in Deutschland die gesellschaftlichen Strukturen zunehmend von Pluriformität und Heterogenität gekennzeichnet. Das trifft auch auf kollektive Gruppen

¹⁴⁵ Siehe 2.3.3.

¹⁴⁶ Siehe 2.2.1.

zu, die verallgemeinernd als Migranten bezeichnet werden. Die Vorstellung homogener Lebensweisen *der* Türken, *der* Russlanddeutschen oder *der* Vietnamesen ist daher, wie andernorts bereits kritisch argumentiert wurde, problematisch (vgl. Ha 2004a, 46ff.). Wenngleich dies häufig in Theoriebildung und Forschung Interkultureller Pädagogik anerkannt wird, wird implizit und explizit weiterhin dennoch angenommen, dass die Lebensweisen von MigrantInnen *besonders* sind. Die ethnische Zugehörigkeit wird weiterhin als die bedeutendste Differenzlinie – als Metakategorie – angenommen, wissenschaftliche Analysen beschränken sich, wenn auch vermehrt in sozialkonstruktivistischer Perspektive, in ihrem Fokus weiterhin auf Ethnizität als wissenschaftlicher Analysekategorie für die Lebenssituation von MigrantInnen.

Dies ist nicht per se als problematisch zu begreifen – der Fokus der Migrationsforschung soll ja gerade migrationsrelevante Aspekte herausarbeiten. Die Problematik liegt woanders. Und zwar neigt diese Perspektive dazu, zu vernachlässigen, dass Repräsentationen über Ethnizität immer auch verwoben sind mit Repräsentationen über Geschlecht, Alter, Schichtzugehörigkeit etc. Dieser Aspekt wurde bereits in den Ausführungen zum Charakter von Repräsentationssystemen angedeutet.¹⁴⁷ Trotz der Vorteile einer analytischen Trennung dieser Differenzlinien besteht die Gefahr auszublenden, dass in Diskursen Repräsentationen komplex aus verschiedenen Quellen zusammengesetzt sind und sie auch in dieser Weise auf Subjekte/Gruppen wirken bzw. von ihnen artikuliert werden (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, 36ff.). Ethnizität als von vornherein einzig relevante Differenzkategorie der Selbst- und Fremdbeschreibung anzunehmen bedeutet, den dezentrierten, dynamischen Charakter von Identitätsprozessen zu vernachlässigen. Auch hier ist es so, dass genau geprüft werden sollte, in welchem *spezifischen* Verhältnis Ethnizität mit anderen Kategorien sozialer Verortung steht, und zwar im Kontext von Dominanzverhältnissen.

Diesen Aspekt arbeitet Kien Nghi Ha heraus, indem er das Identitätsverständnis problematisiert, das migrationswissenschaftlichen Analysen häufig zugrunde liegt. Er weist darauf hin, dass es nicht ausreicht, Ethnizität als relational hergestellt anzunehmen, wenn weiterhin unterstellt wird, die einzig wichtige Differenzlinie für Subjekte/Gruppen sei ihre Ethnizität. Diese Perspektive befördert s.E. zum einen das Risiko für Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen, da in der Ausblendung weiterer Differenzlinien in der Analyse der Lebenssituationen von MigrantInnen damit weiterhin angenommen wird, ihre ethnische Identität hätte einen authentischen ‚wesenhaften Kern‘. Zum anderen könnten derartige Analysen die Komplexität der

¹⁴⁷ Siehe 2.1.1. Zur komplexen Verwobenheit von Repräsentationen

Lebenswirklichkeit nicht widerspiegeln, in denen sich Subjekte entlang *mehrerer* Differenzlinien positionieren bzw. positioniert werden (vgl. Ha 2004a, 54ff.).

Konkret zeigt Ha dies in seiner Analyse zu Selbstethnisierungspraxen von Migrant*innen auf, in der er nachzeichnet, welchen Einfluss die Differenzlinie Klasse auf die ethnische Selbstbezeichnung von Jugendlichen hat. Er arbeitet heraus, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Zugehörigkeit häufig als prekär erleben in einer Dominanzgesellschaft, in der sie als ethnisch markierte ‚Andere‘ Benachteiligung und Abwertung erfahren. *In Reaktion* auf diese Verhältnisse erhält, so Ha, Ethnizität eine besondere Relevanz als subjektives Identifikationsangebot im Kampf deklassierter Personen um Anerkennung. Ethnische Zugehörigkeit wird stark betont, als Widerstandsposition eingenommen, bisweilen bis hin zur Berufung auf Konstruktionen explizit *nicht-deutscher* Ethnizität als Reaktion auf anhaltende Ausgrenzung in symbolischer, kultureller und ökonomischer Form (vgl. ebd., 62ff.). Die Bedeutung von Ethnizität für die Lebenssituation der Personen/Gruppen wird hier stark vermittelt durch deren ökonomisch-soziale Positionierung. Die Relevanz von Ethnizität für die Lebenssituation der Jugendlichen wird verstärkt, wenn nicht sogar überlagert, von ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit bzw. ihrem allgemeinen sozialen Status, der von mehreren Differenzlinien durchkreuzt ist. Wird diese komplexe Verbindung analytisch nicht entsprechend gründlich konzeptualisiert, und – das ist wichtig – auch in den Kontext von Dominanzverhältnissen gestellt, fungiert Ethnizität als Erklärungsdifferenz. Der Anstieg von Gewalttaten Jugendlicher, Kriminalität und Aggressivität wird dadurch dem gesellschaftlichen Referenzrahmen entzogen und zu einer Eigenschaft (der Kultur) der Jugendlichen gemacht (vgl. ebd.). Gleichzeitig wird damit auch die Lebenssituation der Jugendlichen dadurch nur begrenzt wiedergegeben, indem die Relevanz der sozialen Schichtzugehörigkeit außer Acht gelassen wird.

Die Analyse sensibilisiert dafür, anzuerkennen, dass es nicht ausreichend ist, Ethnizität in sozialkonstruktivistischer Perspektive zu begreifen, wenn dies nicht verbunden wird mit einem dezentrierten Identitätsverständnis. Selbst gründlich recherchierte Studien, die Ethnizität als konstruktivistisch auffassen, laufen damit Gefahr, Ethnizität zu rezentrieren und trotz besten Willens, Ethnisierungen zu vermeiden, exakt durch diese ‚zyklopische Tendenz‘ solche Effekte hervorzubringen. Wie Yasmin Gunaratnam in Bezugnahme auf Avtar Brah verdeutlicht, sollte Ethnizität als von vorneherein verwoben mit weiteren Differenzlinien gedacht werden:

„In this regard, ‚race‘ and ethnicity are not positioned in an isolated and ranked position to other forms of differentiation. They are always seen as co-constituted and reconstituted through their interrelations with other social categories [...] and with regard to

specific configurations of power which both differentiate and situate the meanings of particular racial and ethnic categories in relation to others.” (Gunaratnam 2003, 32).

Deutlich wird, dass sich Theoriebildung und Forschung hier in einem permanenten Spannungsfeld bewegt, Ethnizität als sozial wirksame Differenzlinie für die Lebensverhältnisse von Personen/Gruppen anzuerkennen und zu erforschen, diese jedoch nicht zu überbetonen. Für eine angemessene Analyse der komplexen sozialen Verhältnisse scheint es erforderlich, Analyseinstrumente zu generieren, welche die Interdependenzen von Differenzlinien anerkennen und die Eindimensionalität von Ethnizität als Metakategorie überwinden helfen. Dieser Aspekt wird im Folgenden diskutiert.

2.4.2. Verwobenheit von Differenzlinien: keine Rechenaufgabe

Die vorangegangenen Ausführungen legen nahe, Ethnizität nicht als alleinige Differenzlinie für die Analyse der Lebenssituation von Personen/Gruppen anzunehmen, sondern zu untersuchen, in welcher Weise und in welcher Funktion Ethnizität im Kontext dezentrierter dynamischer sozialer Positionierungen als Differenzlinie relevant wird. In den Blick kommen hier theoretische Zugänge, deren Ausgangspunkt die Annahme bildet, dass Subjekte sich am *Schnittpunkt (intersection)* sozialer Differenzlinien positionieren und auch positioniert werden (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 101). Diese Sichtweise wurde bereits in den Ausführungen zu Identität angesprochen und wird hier vertieft mit Fokus auf Theorieentwicklungen der „Intersektionalität“, die in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften vermehrt eingebracht werden.¹⁴⁸

Intersektionalitätstheorien zielen darauf, die Verwobenheit und Gleichzeitigkeit sozialer Differenzen analytisch zugänglich zu machen (vgl. Knapp 2005; Lutz 2001, 222). Aus der historischen Perspektive ist die Theorieentwicklung zu Intersektionalität als Reaktion, Intervention und Kritik insbesondere marginalisierter Gruppen an wissenschaftlichen Diskursen zu sehen, in denen universalistische Positionen als hegemonial hergestellt und produktiv für die Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse

¹⁴⁸ Das Konzept der Intersektionalität stammt aus dem US-amerikanischen Raum und wurde in Deutschland zunächst seitens der Frauen- und Geschlechterforschung rezipiert und diskutiert (vgl. Lutz 2001; Rätzsch 2004). Dort sind auch seit den 90er Jahren Analysen zum Zusammenhang von Geschlecht und Ethnizität zugänglich (vgl. Gümen 1998; Gutiérrez Rodríguez 1999/2006; Boos-Nünning/Karakasoglu 2005). Im Zuge des wachsenden Bewusstseins um die Heterogenität von Lebenslagen wird es als analytisches Instrument auch in anderen sozialwissenschaftlichen Bereichen eingebracht (vgl. virtuelles Seminar www.geschlecht-klasse-ethnizitaet.de mit Beiträgen von Encarnación Gutiérrez Rodríguez 2006, Katharina Walgenbach/Telse Grohs 2006 und Birgit Rommelspacher 2006; Leiprecht/Lutz 2005; Eickelpasch/Rademacher 2004, 100ff.).

dekonstruiert wurden bzw. werden (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 101).¹⁴⁹ In den Erziehungswissenschaften werden Intersektionalitätskonzepte jüngst diskutiert als analytisches Werkzeug, die zunehmende Vielfalt der Lebenshintergründe und –situationen von Kindern und Jugendlichen auch analytisch greifbar machen zu können (vgl. Leiprecht/Lutz 2005; Lutz 2001; Fleßner 2005).

Gegenwärtig werden unter dem Begriff der „Intersektionalität“ verschiedene Konzepte diskutiert.¹⁵⁰ Am bekanntesten und in Deutschland am stärksten rezipiert ist das Konzept der Intersektionalität nach der Schwarzen US-amerikanischen Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw. Sie entwickelte es Ende der 80er Jahre für den US- Kontext, um die multiplen Diskriminierungserfahrungen Schwarzer Frauen insbesondere auf dem Arbeitsmarkt zu erfassen, und zwar in Abgrenzung zu Modellen, die lediglich entweder ‚weiße‘ Frauen oder Schwarze Männer als unterdrückt ansahen, nicht jedoch die spezifischen Erfahrungen Schwarzer Frauen berücksichtigten. Damit durchbrach Crenshaw die damals vorherrschende Sichtweise feministischer Forscherinnen, dass Frauen alle in gleicher Weise benachteiligt sind und darüber hinaus auch die Sichtweise, dass insbesondere Schwarze *Männer* von Rassismus betroffen seien (vgl. Wollrad 2005b, 5).

In der deutschsprachigen Rezeption ist es gegenwärtig jedoch interessanterweise weniger das Konzept von Crenshaw selbst, das die Grundlage für die zunehmenden Diskussionen der Verwobenheit von Differenzlinien in Deutschland bildet. Vielmehr scheint der Zugang Impulse zu geben für die zunehmende Thematisierung sozialer Differenzen. Auch das kann als Zeichen des wachsenden Bewusstseins für die

¹⁴⁹ Es ist hier nicht Raum für eine ausführliche Darstellung der historischen Hintergründe. Anzumerken ist, dass sich Intersektionalitätstheorien aus Mehrfachunterdrückungstheorien entwickelt haben, die insbesondere im US-amerikanischen Raum als Reaktion auf Diskriminierungserfahrungen Schwarzer Frauen entwickelt wurden. Für einen knappen Überblick vgl. Lutz 2001, 217ff. Für einen Überblick über die Entwicklung in Deutschland vgl. Walgenbach/Grohs 2006; Rommelspacher 2006; Gutiérrez Rodríguez/Erel 2006. Die Autorinnen betonen, dass Intersektionalitätsanalysen insbesondere im Bereich der Geschlechterforschung entwickelt wurden hat und sich bereits in frühen Anfängen auf die Analyse von Geschlecht und Klasse bezogen haben, wenngleich nicht unter dem Namen „Intersektionalität“.

¹⁵⁰ Insbesondere in der Frauen- und Geschlechterforschung wird auch das von Ilse Lenz entwickelte Modell der dreifachen Vergesellschaftung diskutiert, das Konzept der „Achsen der Differenz“ von Gudrun Axeli-Knapp wie auch das Konzept des „Doing difference“ von West/Fenstermaker (vgl. Wachendorfer/Grohs 2006, 13). Birgit Rommelspacher bringt jüngst auch das Konzept der Organisationsprinzipien sozialer Ungleichheit von Davina Cooper ein (vgl. Rommelspacher 2006, 2). Hier wird das Konzept der Intersektionalität nach Kimberlé Crenshaw dargestellt, wobei deutliche Anschlusspunkte an die anderen Konzepte durchaus vorhanden sind.

Heterogenität der Lebenssituationen von Personen/Gruppen in sozial differenzierten, pluriformen Einwanderungsgesellschaften gewertet werden.¹⁵¹

Was Intersektionalitätstheorien ungeachtet ihrer Vielfalt eint, ist die Annahme, dass die Lebenssituation von Subjekten/Gruppen nur angemessen verstanden werden kann in der Analyse der wechselseitigen Verbindungen *mehrerer* sozialer Differenzen. Dies bedeutet einen Perspektivenwechsel weg von der Vorstellung „separatistische[r] Ansätze, die einzelne Differenzlinien getrennt voneinander untersuchen“ (Wollrad 2005b, 5) und hin zu einer integralen Perspektive, Differenzen in ihrer Gleichzeitigkeit und Verwobenheit zu theoretisieren (vgl. Walgenbach/Grohs 2006).

Diese Perspektive liest sich auf den ersten Blick als selbstverständlich und mutet banal an. Erst auf den zweiten Blick wird deutlich, dass in der Forderung, Differenzen als miteinander verwoben, d.h. als interagierend, zu denken, eine hohe Anforderung an wissenschaftliche Theoriebildung und Forschung gestellt wird. Sie bedeutet, in grundlegender Weise sowohl die Heterogenität von Subjektivität anzuerkennen als auch die Vielschichtigkeit der Kontexte, im Rahmen derer Subjekte sich lokal, regional und global bewegen (vgl. Frankenberg/Mani 1996, 360f.). Damit kommt beispielsweise in den Blick, dass Kinder nicht nur Kinder sind, sondern ihre Identität sich auch maßgeblich dadurch ausbildet, dass sie sich als Mädchen oder Junge, armes oder reiches Mitglied der Gesellschaft, körperlich oder geistig beeinträchtigt wahrnehmen bzw. wahrgenommen werden (vgl. Siraj-Blatchford 2004; Preissing/Wagner 2003); dass Frauen zwar die Gemeinsamkeit teilen, dass sie weiblich sind, jedoch in anderen Zugehörigkeitsaspekten sich durchaus sehr stark voneinander unterscheiden können, etwa was ihre geographische Verortung, ihre religiöse oder soziale Zugehörigkeit angeht (vgl. Mohanty 2002).¹⁵² Diese mehrfachen Zugehörigkeiten sind in

¹⁵¹ So beobachtet Birgit Rommelspacher in ihren Ausführungen zum Stand der Diskussion des Konzepts der Intersektionalität in Deutschland, dass die zunehmende theoretische Auseinandersetzung – wenngleich in theoretisch sehr verschiedener Ausrichtung – ebenso von VertreterInnen der Sozialstrukturanalyse vorangetrieben wird, und zwar als Reaktion auf die Analyse gesellschaftlicher Transformationsverhältnisse (vgl. Rommelspacher 2006, 3).

¹⁵² Dieser Aspekt wurde in der deutschen Frauen- und Geschlechterforschung vor allem seitens MigrantInnen eingebracht, die die Annahme herausfordern, dass Geschlecht unabhängig von anderen Differenzlinien gesehen werden kann. Annita Kalpaka und Nora Rätzhel haben hier 1985 in ihrer viel beachteten Kritik an der Dominanz und dem Paternalismus ‚weißer‘ Feministinnen folgende Forderung aufgestellt: „Es geht vielmehr darum, dass die Frauen, so wie sie den Zusammenhang von Klasse und Geschlechtergegensatz untersuchen, auch damit beginnen, den Rassengegensatz zu untersuchen, und zwar in den Formen, in denen er hier in der Bundesrepublik auftritt. [...] müssten] Frauen die Zusammenhänge von Klassen-, Rassen- und Geschlechtergegensatz auf allen Gebieten denken.“ (Kalpaka/Rätzhel 1985, 26). Diese Forderung ist noch heute aktuell für die Frauen- und

unterschiedlicher Weise je nach Kontext und Situation unterschiedlich relevant, jedoch, und das ist ein wichtiger Ausgangspunkt der Intersektionalitätstheorien, sind es immer *mehrere* Differenzlinien, die oft *gleichzeitig* wirksam werden (vgl. Lutz 2001, 222).

Noch genauer bedeutet die Aussage der Verwobenheit von Differenzlinien, dass diese nicht als ‚reine‘ Kategorien existent sind, sondern immer bereits vergeschlechtlicht, ethnisiert etc. sind, d.h. immer bereits in Verbindung miteinander stehen (vgl. Lutz 2004, 482; Mae/Saal 2007). In diesem Verständnis wird der Begriff der Intersektionalität problematisch, da er suggeriert, dass Differenzlinien vor bzw. nach ihrem Zusammentreffen am Schnittpunkt (Intersektion) unabhängig voneinander sind (vgl. Wollrad 2005b). Treffender ist m.E. der von Katharina Walgenbach vorgeschlagene Begriff der „Interdependenz“, der stärker als der Begriff der Intersektionalität auch die wechselseitige Bedingtheit der Kategorien in ihrem Abhängigkeitsverhältnis und ihren Wechselwirkungen zueinander greifen kann (vgl. Walgenbach/Grohs 2006; Walgenbach 2005).

Helma Lutz konkretisiert die abstrakte Theoriediskussion mit Blick auf die Relevanz für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am exemplarischen Beispiel einer Gruppendiskussion mit Schülerinnen und Schülern über „Ausländer“. Sie arbeitet heraus, dass die Konstruktionen über „Ausländer“, die die Schülerinnen und Schüler äußern, komplex verwoben sind mit Repräsentationen über Religion, Geschlecht und Alter. Als Erklärungsfiguren werden sie seitens der ‚weißen‘ Jugendlichen auf der interaktiven Ebene für Selbst- und Fremdpositionierungspraxen verwendet, wie der folgende Textausschnitt erläutert:

„Kevin: Aber ja, weil alte Weiber laufen auch mit einem Kopftuch.
(Gelächter)

Bert: Nein, ich meine auch nicht, dass man sich äußerlich anpassen muss, sondern einfach in der Einstellung, ja der Einstellung auf dem sozialen Gebiet [...] Ich meine, dass es auf der Straße niederländisch sein muss, also nicht so weit hinter dem Mann herlaufen und was weiß ich nicht alles.“¹⁵³

In Bezug auf die hier interessierende Fragestellung, wie Ethnisierungen entstehen und wirken, zeigt die Textanalyse Folgendes auf: Hier werden Repräsentationen über Frauen mit Migrationshintergrund in Verbindung gesetzt mit Religion und zwar dergestalt, dass die Frauen als rückständig und patriarchalisch unterworfen dargestellt

Geschlechterforschung, in denen eine ausführliche Auseinandersetzung damit noch aussteht (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, 33f.; Lutz 2001, 216; Wollrad 2005a, 100ff.).

¹⁵³ Helma Lutz weist darauf hin, dass die Daten der Studie zu Alltagsrassismus von Rudolf Leiprecht entnommen sind (vgl. Leiprecht 2001, 373). Die ‚weißen‘ 16 bis 17 jährigen SchülerInnen besuchten zum damaligen Zeitpunkt eine niederländische Berufsschulklasse (vgl. Lutz 2001, 224).

werden, während gleichzeitig in der Leerstelle - in der Nicht-Thematisierung des eigenen ‚Weiß-Seins‘ - die eigene Position als niederländisch und fortschrittlich implizit höher bewertet wird. Die Ethnisierung niederländischer MigrantInnen erfolgt hier in komplexer Weise verwoben mit mehreren Differenzlinien. Gleichzeitig wird deutlich, dass in dieser Interaktion *gleichzeitig* verschiedene Differenzlinien herangezogen werden für Praxen der Selbst- und Fremdbezeichnung (vgl. Lutz 2001, 225ff.). Deutlich werden aus dem obigen Textbeispiel auch die Parallelen zum Spannungsverhältnis von Identität *in* Differenz, wo in dem Maße, in dem über Andere gesprochen wird, die eigene Identität konstituiert wird.¹⁵⁴

Die soeben dargestellte Dimension der wechselseitigen Verwobenheit von Fremd- und Selbstpositionierungspraxen wird jedoch in der gegenwärtigen Rezeption der Intersektionalitätstheorien oftmals nicht stark thematisiert. Im Vordergrund der Beiträge steht das Potential der Theorien für eine Analyse der „Komplexität von Macht und Unterdrückung“ (Gutiérrez Rodríguez 2006, 8), und damit einer Analyse des Zusammenwirkens von *Fremdpositionierungspraxen* als „ineinandergreifende und simultan wirkende gewaltvolle Formen der Unterdrückung und Diskriminierung“ (ebd.). In den Blick kommt hier die Simultaneität und wechselseitige Verschränkung von Formen von Rassismus, Sexismus, Klassizismus, Heteronormativität und weiterer machtvoller Differenzierungspraxen, die soziale Ungleichheit herstellen und reproduzieren (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 101f.).

So liegen in Deutschland jüngeren Datums insbesondere Analysen zur Verschränkung von Geschlecht und Ethnizität vor, die auf ausgrenzende Effekte verwobener Differenzlinien für Migrantinnen hinweisen.¹⁵⁵ Aus einer Interdependenzen-sensiblen Analyseperspektive wird nachgezeichnet, dass die Zugehörigkeit zu Geschlecht hier *innerhalb* der Kategorie ‚Frau‘ von Ethnizität durchkreuzt wird. Es wird herausgearbeitet, dass hier nicht lediglich die ethnische Zugehörigkeit funktional wird für machtvolle Differenzierungspraxen, sondern Ethnizität in einem *spezifischen* Verhältnis mit Geschlecht interagiert, in dem exotisierende Vorstellungen der Migrantin als ‚fremder Frau‘, als unterdrückter Frau, als rückständig und ungebildet häufig als Gegenspielerin zur (vorgestellt) emanzipierten ‚weißen‘ Frau konstruiert werden (vgl. Rommelspacher 2006; Ha 2004, 54ff.; Kalpaka/Räthzel 1985).

¹⁵⁴ Siehe 2.2. In 2.3.3.2. wurde dieser Zusammenhang für Rassismen präzisiert.

¹⁵⁵ Um nur exemplarische Beispiele zu geben: Encarnación Gutiérrez Rodríguez untersucht die komplexen Verbindungen von Geschlecht, Ethnizität und Klasse am Beispiel intellektueller Migrantinnen (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999), Birgit Rommelspacher fokussiert in ihrem Vortrag das Verhältnis von Emanzipation und Ungleichheit für ‚weiße‘ Frauen gegenüber ethnisch markierten Migrantinnen (vgl. Rommelspacher 2006), Umut Erel analysiert Konstruktionen von Geschlecht und Ethnizität in Repräsentationen über ‚die Migrantin‘ in der Sozialarbeit (vgl. Erel 2004).

Encarnación Gutiérrez Rodríguez verdeutlicht darüber hinaus die Relevanz von Religion als Differenzlinie. Sie analysiert, dass im gegenwärtigen Klima wachsender Islamophobie Religion wirksam wird in Form eines ethnisierenden Platzanweisers, indem das Symbol des Kopftuchs in eine Verbindung mit nicht-christlich und fremd gebracht wird. Die religiöse Differenz verstärkt damit Repräsentationen von Migrantinnen als ‚ethnisch Anderen‘ als nicht-zugehörig zur deutschen Gesellschaft. Gleichzeitig werden in diesen Repräsentationen auch Wissensproduktionen zu Vorstellungen über soziale Entwicklung verhandelt, indem Fortschrittlichkeit und Emanzipation (des ‚Westens‘) dichotomisierend der Traditionalität und Unterdrückung (des ‚Rests‘) gegenübergestellt werden (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2006, 5f.).

Zwei Aspekte werden an den exemplarischen Beispielen deutlich: Zum einen fällt auf, dass Markierungspraxen, wie sie für rassifizierende VerÄnderungspraxen oben dargestellt wurden, hier in komplexer Weise mit weiteren VerÄnderungspraxen interagieren, die sich wechselseitig überlagern und bisweilen sogar verstärken. Wenngleich das Konstrukt der ‚fremden Frau‘ in der Fachliteratur häufig analysiert wurde, ändert sich wenig an dessen Aktualität und Wirksamkeit für Fremdpositionierungs- und Ausgrenzungspraxen, die auf verschiedenen Ebenen der Selbsterfahrung, der Interaktion und der institutionellen Ebene benachteiligend für markierte Migrantinnen werden.¹⁵⁶ Für das Verständnis, wie Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen entstehen und wirken, ist daher festzuhalten, dass dabei auch von Beginn an der Blick geweitet werden sollte für die Relevanz und die Einflüsse weiterer Differenzierungspraxen, die im Kontext von Dominanzverhältnissen wirken (vgl. Rätzkel 2004; Fuchs/Habinger 1996; Bhavnani 2001).

Zum anderen wird nachvollziehbar, dass Intersektionalitätstheorien keine ‚Rechenaufgabe‘ nahe legen, in der die sozial häufig wirksamen Kategorien Ethnizität, Geschlecht und Klasse, oder wie im obigen Fall Ethnizität, Geschlecht und Religion, in der Analyse lediglich aneinandergereiht werden (vgl. Lutz 2001; Frankenberg/Mani 1996, 360f.). Vielmehr wird aus den obigen Beispielen deutlich, dass in den Blick kommen sollte, *wie* jeweils die Verhältnisse der Differenzlinien zueinander *spezifisch* ausgestaltet sind (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 223; Mae/Saal 2007). Dieser Aspekt greift einen gegenwärtigen Diskussionspunkt der Intersektionalitätsdebatten auf, in dem

¹⁵⁶ An dieser Stelle muss auf eine ausführliche Darstellung verzichtet werden. Patricia Baquero Torres führt die Wirksamkeit der Wissensproduktionen für die Sozialarbeit aus (vgl. ebd. 2004). Annita Kalpaka und Nora Rätzkel haben bereits 1985 auf die problematischen, rassistischen Wirkungen dieser Repräsentationen hingewiesen (vgl. ebd.).

immer wieder die Frage nach der Gewichtung der Kategorien gestellt wird. Katharina Walgenbach und Telse Grohs beschreiben den Stand der Diskussion wie folgt:

„In der Debatte über Interdependenzen werden soziale Kategorien oft in Form einer Aufzählung benannt. Die populärste Auswahl von Kategorien ist sicherlich die oft erwähnte Triade ‚Geschlecht, Klasse und Ethnizität‘. Diese Aufzählung wird manchmal durch Kategorien wie Behinderung, sexuelle Orientierung, Alter, Religion, Nation ergänzt. Doch spätestens nach dieser Aufzählung kommt das hilflose ‚etc.‘, welches schon die Philosophin Judith Butler ironisch kommentierte. Für Butler manifestiert nämlich gerade dieses ‚etc.‘ oder ‚usw.‘ den unbegrenzten Bezeichnungsprozess von Subjekten (Butler 1991, 210).“ (Walgenbach/Grohs 2006, 10).

Deutlich sind hier die Anschlusspunkte zu den Ausführungen zu Differenzen als soziale Ordnungskategorien. Differenzlinien werden als Kategorien der Selbst- und Fremdwahrnehmung wahrgenommen, die in ihrem Zusammenwirken relevant für die Lebenssituation von Subjekten werden. Jedoch kann die Diskussion über die Gewichtung von Kategorien problematisch werden, da Differenzen nicht zu jedem Zeitpunkt und an jedem Ort gleichermaßen relevant sind, wie bereits herausgearbeitet wurde.¹⁵⁷ Dieses additive Verständnis, das auch in der Frage der Gewichtung zum Tragen kommt, wirkt kontraproduktiv für den in Intersektionalitätstheorien zugrunde gelegten erkenntnistheoretischen Zugang, Differenzen als relational hergestellt zu begreifen (vgl. Knapp 2005; Lutz 2001, 220f.). Wie Heike Fleßner argumentiert, sind „die verschiedenen Differenzlinien in ihrer Entstehung und ihrer sozialen sowie subjektiven Bedeutung für die Individuen *beweglich und veränderbar*, produktiv und an den Schnittpunkten (intersections) komplex verwoben zu denken“ (Fleßner 2005, 170; Hvh. AS). Damit ist zu fragen inwiefern die Frage der Gewichtung eine ineffiziente theoretische Auseinandersetzung bleibt, da sich deren Beantwortung insbesondere aus der konkreten empirischen Erforschung ergibt (vgl. Lutz 2001, 228).

Zu beobachten ist des Weiteren, dass Intersektionalitätstheorien kaum in Bezug gesetzt werden zu aktuellen Identitätstheorien und Theoretisierungen sozialer Ungleichheit. Dadurch wird m.E. versäumt zu erkennen, dass Intersektionalitätstheorien in ihrer Ausrichtung eine Präzisierung und Weiterführung derjenigen Annahmen darstellen, wie sie im Verständnis von Kultur als diskursiver Alltagskultur und von Differenzen als sozialen Ordnungskategorien angelegt sind. Sie sind daher nicht als völlig neue Theorieentwicklungen zu begreifen, wie dies bisweilen den Anschein hat, sondern fußen in zentraler Weise auf erkenntnistheoretischen Annahmen, nach denen soziale Differenzen in sozialkonstruktivistischer Perspektive als verräumlichte und verzeitlichte Konfigurationen gesehen werden (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2006, 9).

¹⁵⁷ Siehe 2.2.1.

Insbesondere der Beitrag von Ruth Frankenberg und Lata Mani zu ihrem Verständnis von Interdependenzen ist hier weiterführend, die gegenwärtige Diffusität in der Interdependenz-Debatte zu klären. Sie schlagen in Weiterführung von Lawrence Grossbergs Beiträgen zu „postmodern conjuncturalism“ (Frankenberg/Mani 1996, 360) vor, das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft in Bezug auf Interdependenzen wie folgt zu präzisieren: „it [postmodern conjuncturalism; AS] firmly centers the analysis of subject formation and cultural practice within matrices of domination and subordination“ (ebd.; vgl. Fleßner 2005, 167). Subjekte werden in diesem Zugang mit Bezug auf das Identitätsverständnis von Stuart Hall nicht als völlig unabhängig von sozialen Verhältnissen theoretisiert, jedoch auch nicht als völlig von ihnen determiniert: „Identity is neither continuous nor continuously interrupted but constantly framed between the *simultaneous vectors of similarity, continuity and difference*.“ (Hall 1990, 206, zit. nach Frankenberg/Mani 1996, 350, Hvh. AS).

Diese Annahme findet sich ebenso in den vorangegangenen Ausführungen zum Verhältnis von Identität und Differenz und dem Blick auf Subjekte im Verständnis von Kultur als diskursiver Alltagskultur, dass Subjekte immer auch in einem wechselseitigen Verhältnis zu ihrem Kontext begriffen werden und „Verschiedenheit als individuelles *und* als strukturelles Merkmal“ (Leiprecht/Lutz 2005, 232) wahrgenommen wird. Auch dieser Aspekt ist bereits in den Annahmen zu Identität in Differenz herausgearbeitet worden. Für die Theoretisierung von Ethnizität heißt dies auch anzunehmen, dass kollektive Gruppen in sich sehr heterogen strukturiert sind, mit den Worten Frankенbergs und Manis: „the other is not a homogenous entity“ (Frankenberg/Mani 1996, 352; vgl. Ha 2004a, 46ff.).

Damit soll auch darauf hingewiesen werden, dass die obigen Beispiele nicht nahe legen, Analysen zur Interdependenz lediglich auf Fremdbezeichnungspraxen zu beziehen. Eine Vielzahl der Beiträge definiert Interdependenzansätze gegenwärtig insbesondere über den Zugang eines Ungleichheitstheorems, in dem die Bestimmung von Differenz in einen nahezu automatistischen Zusammenhang mit Diskriminierung und Ausgrenzung gesetzt wird (vgl. Rommelspacher 2006, 4). Problematisch an dieser Zugangsweise ist zum einen, dass dadurch die Komplementarität von Differenzen aus dem Blick geraten kann, die wie gesehen in machthafter Differenzierungspraxen auch über Normalisierungspraxen wirkungsvoll für soziale Verhältnisse wird. Diese können nicht als voneinander unabhängige Pole gedacht werden, sondern sollten auch in ihrer

Verwobenheit begriffen werden (vgl. Ha 2004a, 90). Geschieht dies nicht, erscheinen Verhältnisse sozialer Ungleichheit als unveränderbar.¹⁵⁸

Zudem gerät dabei aus dem Blick, dass Interdependenz-Ansätze auch davon ausgehen, dass Subjekte sich am Schnittpunkt mehrerer Differenzlinien aktiv dezentriert verorten, d.h. dass gleichzeitig mehrere Differenzlinien in ihrer Verschränkung auch für Selbstbezeichnungspraxen relevant werden. Dies bedeutet eine grundlegende Veränderung der analytischen Perspektive, mit der erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung Subjekte begreift, und zwar als

„eine Subjekttheorie, die Identitäten auf Kreuzungen von Differenzierungslinien lokalisiert; gleichzeitig werden soziale Positionierungen untersucht, die nicht eindimensional, sondern das Produkt von simultanen, sich kreuzenden Mustern von Verhältnissen und Merkmalen sind.“ (Lutz 2004, 482)

Diese Annahmen sind bereits in den Ausführungen zum dezentrierten Charakter von Identität angelegt und werden hier hinsichtlich ihrer Relevanz für Erziehungswissenschaften bestärkt. Sie präzisieren die obigen Ausführungen um die Perspektive, dass in dynamischen Identitätspraxen nicht nur Ethnizität situativ als Ressource herangezogen wird, sondern dass dies entlang *mehrerer* Differenzlinien erfolgt. Im Zentrum steht damit nicht (mehr) das Konstrukt eines ‚standardisierten Normal-Subjekts‘; vielmehr wird die Vielfalt der unterschiedlichen Identifikationen zum *Ausgangspunkt* genommen (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 220).

Gleichzeitig weisen Encarnación Gutiérrez Rodríguez und Umut Erel für die Diskussion in Deutschland wiederum darauf hin, dass Interdependenz-Ansätze nicht lediglich darauf ausgerichtet sein sollten, die zunehmende soziale Vielfalt zu greifen, indem sie dezentrierte Positionierungspraxen anerkennen und analytisch berücksichtigen. In ihren Augen liegt darin die Gefahr, aus dem Blick zu verlieren, dass Subjekte zwar entlang mehrerer Differenzlinien ihre Subjektivität ausbilden, dies jedoch im Kontext von Machtverhältnissen tun, im Rahmen derer sie unterschiedlich positioniert sind (vgl. Gutiérrez Rodríguez/Erel 2006). Damit wehren sie sich gegen eine Auffassung von Interdependenzen, in denen eine „Beliebigkeit sozialer Unterschiede“ (ebd.) postuliert wird. Die Verbindung erkenntnistheoretischer und herrschaftskritischer Analysen, wie sie bereits in den vorangegangenen Ausführungen zu Kultur, Differenzen und Ethnizität jeweils aufgezeigt wurde, wird auch seitens Ruth

¹⁵⁸ Gleichzeitig erklärt sich der Fokus auf den Fremdverortungscharakter in Deutschland wohl über die historische Perspektive, dass Intersektionalitätsanalysen insbesondere von marginalisierten Frauen entwickelt wurden und als Interventionen zu begreifen sind. Vor diesem Hintergrund soll die Relevanz dieser Interventionen nicht in Frage gestellt werden.

Frankenberg und Lata Mani vorgeschlagen: Für sie ist die Analyseperspektive des „conjuncturalism“ weiterführend, im Rahmen dessen in den Blick kommt, wie sich Dominanzverhältnisse je nach historischem, globalem, regionalem und lokalem Kontext ausgestalten. In dieser Perspektive versuchen sie, die produktiven Kräfte von Machtverhältnissen zu fassen, die sich in Dominanzverhältnissen vielschichtig und mikrophysisch äußern:

„A conjunctural theory of power is not claiming [...] that all such relations of power are equal, equally determining or equally liveable; these are questions that depend on the analysis of the specific, concrete conjuncture.” (Grossberg 1989, 138, zit. nach Frankenberg/Mani 1996, 360).

Auf diese Weise wird eine analytische Perspektive eröffnet, die davon ausgeht, dass Machtverhältnisse sich historisch spezifisch ausprägen und auch verändern und versuchen zu erfassen, „welche Bedeutung diese Überkreuzungen für die gesamtgesellschaftliche Reproduktion und, auf einer kulturell-politischen Ebene, für die Herstellung des gesellschaftlichen Konsens“ (Räthzel 2004, 254) haben. Das ermöglicht Analysen, die jenseits starrer Täter-Opfer-Modelle die Spezifik sozialer Ungleichheitsverhältnisse herauszuarbeiten vermögen, die oftmals nur in komplexen Analysen zugänglich ist (vgl. Lutz 2001, 219). So kann beispielsweise in den Blick kommen, dass Frauen hinsichtlich ihrer Geschlechtszugehörigkeit sich in einer überwiegend benachteiligten Position befinden, worin sich sowohl ‚weiße‘ als auch ethnisch markierte Frauen einen, während hingegen ‚weiße‘ Frauen durchaus beteiligt sind an der Reproduktion von Rassismen, die ethnisch markierte Frauen ausgrenzen. In diesem Zugang sind ‚weiße‘ Frauen Opfer und Täter in unterschiedlichen Machtstrukturen (vgl. Frankenberg 1999).

In gewisser Weise können die Theorieentwicklungen um Interdependenzen daher auch verstanden werden als eine Präzisierung der Ausführungen zum Verständnis von Kultur als diskursiver Alltagskultur. Wenngleich dies häufig nicht explizit wird, so schließen die Theoretisierungen von Interdependenzen an diese Theoriediskussionen an: Sie vertiefen und erweitern die Annahme der Wirksamkeit von Differenzen als sozialer Strukturkategorien um die Dimension der Gleichzeitigkeit der Differenzlinien, auch in ihrer Wirksamkeit für soziale Ungleichheitsverhältnisse in dem Zusammenwirken von Sexismus, Rassismus und weiterer Formen sozialer Ungleichheit (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 200). Ebenso ist das Spannungsverhältnis, das in den Ausführungen über Kultur als soziale, diskursive Praxis aufgezeigt wurde, auch hier festzustellen: In der Theoretisierung der Dynamik sozialer Strukturen wird Vielfalt in den Blick genommen, und damit die Bedeutung des Einflusses mehrerer Differenzlinien anerkannt.

Gleichzeitig steht diese Dimension in einem spannungsreichen Verhältnis zu der Dimension der begrenzenden Effekte von Vielfalt, welche auch in dem Zusammenwirken von Gewaltformen etwa von Rassismus und Sexismus wirksam wird für die Lebenssituation von Personen/Gruppen.

Noch liegen nicht viele Analysen vor, die das Zusammenwirken sozialer Differenzen in empirischer Form herausarbeiten. Es besteht Forschungsbedarf, Interdependenztheorien methodisch und empirisch stärker zu begründen (vgl. Rätzkel 2004, 254; Lutz 2001, 222ff.; Fleßner 2005, 167). Häufig bleiben die Publikationen in ihren Ansätzen bei additiven Verfahren stehen, in denen zwar die Differenzen als relational begriffen werden, jedoch jeweils unabhängig voneinander untersucht werden (vgl. Rademacher/Wiechens 2001; kritisch: Krüger-Potratz 2002, 81ff.). Gleichzeitig ist zu beobachten, dass sich insbesondere in der Migrationsforschung Studien mehren, in denen „doing gender“ gepaart wird mit „doing ethnicity“. Wie jedoch Helma Lutz m.E. zu Recht kritisch anmerkt, erfolgt dies weiterhin aus der jeweiligen Fachdisziplin heraus und bewirkt eine „Dopplung des Gegenstandsbereichs“ (Lutz 2004, 476ff.), in der seitens der Frauen- und Geschlechterforschung MigrantInnen als ‚Spezifikum‘ erforscht werden; seitens der Interkulturellen Pädagogik werden aus der Metakategorie Ethnizität Frauen als ‚besonders‘ wahrgenommen, Geschlecht wird lediglich hinzuaddiert, anstatt es in Form einer integralen Perspektive zum Ausgangspunkt zu nehmen (vgl. Wollrad 2005b). Diese Beobachtung macht deutlich, dass Intersektionalitätstheorien eine multiperspektivische Herangehensweise nahe legen, die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsbereiche dazu herausfordern, sich stärker interdisziplinär auszurichten.

Deutlich wird, dass Interdependenz-Ansätze vorhandene theoretische Perspektiven auf Identität und Gesellschaft verfeinern und präzisieren. In dieser Weiterentwicklung liegt m.E. auch das Potential für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, die sich im Kontext sozialer Heterogenität bewegt. Mit Rückbezug auf die obigen Erkenntnisse zu Identität und Differenz kann festgestellt werden, dass Interdependenz-Ansätze hier eine *analytische Ausgangsposition* darstellen, welche die komplexe Verortung von Subjekten in zunehmend pluriformen und heterogenen Lebenswelten auch auf theoretischer Ebene widerspiegeln kann. Die Ausführungen zusammenfassend ist Ethnizität als interdependente Differenzlinie zu begreifen. Dies liegt zum einen darin begründet, dass Bedeutung und Inhalt von Ethnizität immer auch beeinflusst sind durch weitere Differenzlinien. Differenzlinien können zwar auf analytischer Ebene getrennt gedacht werden, jedoch in alltagsweltlichen Diskursen sind sie als in komplexer Weise

miteinander verwoben und vermittelt anzusehen. Ethnizität ist in dieser Perspektive als interdependent zu fassen. Zum anderen wird deutlich, dass die Position von Subjekten nicht lediglich über eine Differenzlinie bestimmt wird, sondern immer auch im Zusammenwirken mehrerer Differenzlinien entsteht.

In Bezug auf die zugrunde liegende Fragestellung wird nahe gelegt, dass Engführungen, die sich aus der Begrenzung von Ethnizität als einzig relevanter Analysekategorie ergeben, mit einem interdependentem Ansatz entgegengewirkt werden kann. Zudem verspricht die Theoretisierung von Subjekten als sich am Schnittpunkt mehrerer Differenzlinien (permanent) verortend, die zunehmende Unterschiedlichkeit der Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in sozial heterogenen Verhältnissen besser erfassen zu können.

3. Schlussdiskussion: Reflexivität, Rassismus und Repräsentation in den Erziehungswissenschaften

Die obigen Ausführungen zum engen Zusammenhang von kulturalisierenden bzw. ethnizierenden Wissensproduktionen mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen mögen einen beunruhigt aufhorchen lassen, wenn es um wissenschaftliche Theoriebildung und -praxis geht. Denn das Hauptanliegen von Wissenschaft besteht darin, der Name ist Programm, Wissen zu produzieren. Wie Yasmin Gunaratnam fundiert für das Forschungsfeld über Ethnizität herausarbeitet, befindet sich wissenschaftliche Theoriebildung hier in einer Situation des „treacherous bind“ [übers.: gefährliche Bindung; AS]: „No sooner do we mention ‚race‘ than we are caught up in a treacherous bind. To say ‚race‘ seems to imply that ‚race‘ is real“ (Radhakrishnan 1996, 81; zit. nach Gunaratnam 2003, 31). Die ‚gefährliche Bindung‘ zeigt sich darin, zum einen über die Gefahren informiert zu sein, die mit der Essentialisierung von ethnischer Differenz verbunden sind. Das beinhaltet das Bewusstsein darüber, dass Verhandlungen über ethnische Differenz in Dominanzverhältnissen rassistische Strukturen hervorgebracht haben. Zum anderen besteht die Herausforderung darin, in Kenntnis dieser Verstrickungen im Rahmen von Dominanzverhältnissen weiterhin wissenschaftliche Erkenntnisse zu produzieren und zu vermeiden, den rassistischen Gehalt dieser Repräsentationen fortzuschreiben (vgl. ebd., 29ff.; Hall 2004a, 167f.).

Im Folgenden möchte ich daher die obigen Erkenntnisse in einer Perspektive diskutieren, die an den *epistemologischen*¹⁵⁹ Implikationen der neuen Theorieentwicklungen interessiert ist. Diese Diskussion hat in der Interkulturellen Pädagogik zumindest in publizierter Form meines Wissens bis dato kaum stattgefunden. Gleichzeitig habe ich diese Form der Schlussdiskussion gewählt, weil ich der Ansicht bin, dass die Auseinandersetzung mit epistemologischen Fragen Interkultureller Pädagogik notwendig ist, um die Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung im Kontext sozialer Heterogenität konturieren zu können. Ziel ist es, herauszuarbeiten, inwiefern diese Zugänge einen Perspektivenwechsel nahe legen, der wissenschaftliche Theoriebildung als eingebunden in Dominanzverhältnisse verortet. Dabei kann es nicht um eine vollständige Darstellung gehen, vielmehr sollen die Spannungsfelder aufgezeigt werden, in denen sich erziehungswissenschaftliche Theoriebildung bewegt, die im Kontext sozialer Heterogenität situiert ist.¹⁶⁰

Wahrheit, Situiertes Wissen und Reflexivität

Zu Beginn der Arbeit habe ich angenommen, dass der Perspektivenwechsel zum Kultur-Verständnis nach den britischen Cultural Studies aufschlussreich für die Frage ist, wie Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen entstehen. Die Ausführungen haben deutlich gemacht, dass sich diese Annahme insbesondere daraus ergibt, dass die erkenntnis- bzw. gesellschaftstheoretischen Annahmen des Kultur-Begriffs einen Referenzrahmen beschreiben, in dem Wissensproduktionen nicht von sozialen Strukturen abstrahiert werden können. Wie gezeigt wurde, ist Wissen im engen Zusammenhang mit Macht zu sehen, indem bestimmte soziale Gruppen ihre Repräsentationen – ihre Erklärungen über soziale Wirklichkeit – privilegiert einbringen können gegenüber anderen, was wiederum Auswirkungen auf die sozialen Strukturen hat.

¹⁵⁹ Der Begriff der Epistemologie geht über den der Erkenntnistheorie, wie ich ihn zuvor verwendet habe, hinaus, indem er die historischen Herstellungsbedingungen von erkenntnistheoretischen Annahmen stärker in den Blick nimmt (vgl. Singer 2005, 28). Ich verwende ihn im Folgenden auf der Grundlage, dass die neueren Theorieentwicklungen m.E. eine gemeinsame epistemologische Grundlage haben.

¹⁶⁰ Ein Charakteristikum von Spannungsfeldern ist die Problematik, dass sie viele Facetten haben und je nach Blickrichtung unterschiedliche Positionen nahe legen. Die obige Darstellung kann daher hier weder als abgeschlossen noch als vollständig gesehen werden. Der Versuch war jedoch, diejenigen Aspekte auszuwählen, die in Bezug auf die zugrunde liegende Fragestellung wichtig erscheinen.

Was heißt das für wissenschaftliche Theoriebildung im Kontext sozialer Heterogenität? Wissen ist in dieser Perspektive zunächst als *situiert* zu begreifen.¹⁶¹ Darunter ist zu verstehen, im Zusammenhang von Wissen und Wissenschaft ausdrücklich die soziale Position der Wissen-Schaffenden in eine zentrale analytische Position zu rücken. Damit wird der Blick darauf gerichtet, dass auch wissenschaftliches Wissen als verortet gesehen wird, d.h. in einem Zusammenhang mit den historisch, sozial, kulturell und ökonomisch verorteten Subjekten, die es produzieren. In dieser Sichtweise ist Wissen als *partial* zu begreifen, d.h. es ist gebunden an den Standort der Wissen-Schaffenden Subjekte und den Wissensfeldern, auf die sie zurückgreifen (können), und ist damit perspektivisch. Diese Annahmen stellen wissenschaftliche Gütekriterien der „Neutralität“ und der „Objektivität“ grundlegend in Frage (vgl. Singer 2005, 17ff.; Friebertshäuser 2006).¹⁶²

Jedoch ist es nicht lediglich der Aspekt der Situietheit wissenschaftlichen Wissens, der in der Frage nach der Verantwortung von WissenschaftlerInnen für die Fortschreibung von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen im Vordergrund steht. Der Aspekt der sozialen Gebundenheit von Wissen ist in wissenschaftstheoretischer Hinsicht nicht neu.¹⁶³ Die herausfordernden Implikationen liegen vielmehr – und hier beziehe ich mich insbesondere auf die Erkenntnisse der Dimension von Kultur als Diskursfeld – in der Frage nach dem Zusammenhang von Wissen und Macht. Insbesondere seitens postkolonialer TheoretikerInnen und seitens feministischer Theoriebildung wird der Begriff des „situierten Wissens“ nicht lediglich sozialkonstruktivistisch verstanden, sondern es wird hier insbesondere auch die Frage nach der Macht der Repräsentation gestellt, d.h. danach, welches Wissen ausgegrenzt und welches Wissen durch gesellschaftliche Machtverhältnisse privilegiert wird (vgl. Castro Varela/Dhawan 2003; Gutiérrez Rodríguez 2001; Kilomba 2005; Singer 2005, 196ff.). Die Frage der Situietheit von Wissen und der Perspektivität wissenschaftlichen Wissens wird damit –

¹⁶¹ Die beiden ‚weißen‘ feministischen US-amerikanischen Forscherinnen Donna Haraway und Sandra Harding haben den Begriff der „situated knowledges“ als Kritik auf androzentrische Erkenntnistheorie entwickelt (vgl. Haraway 1995; Gutiérrez Rodríguez 1999, 40ff.). Ich folge in der Diskussion der deutschsprachigen Rezeption nach Mona Singer (vgl. Singer 2005, 28ff.). Paul Mecheril versucht einen Transfer dieser epistemologischen Überlegungen zu Interkultureller Pädagogik (vgl. Mecheril 1999).

¹⁶² Eine ausführliche Diskussion dieses Zusammenhangs würde hier den Rahmen sprengen. Das beinhaltet die Frage danach, wie Wahrheit gesehen wird, welcher Begriff von Objektivität zugrunde gelegt wird und nach welchen wissenschaftstheoretischen und wissenssoziologischen Traditionen Neutralität als Gütekriterium definiert wird. Für eine vertiefte Diskussion dieses Zusammenhangs sei auf Mona Singer verwiesen (vgl. Singer 2005, 62ff.).

¹⁶³ Diese Annahme ist einer der zentralen Ausgangspunkte subjektivitätsorientierter Theoriebildung und Forschung wird im Rahmen qualitativer Sozialforschung auch methodologisch bedacht (vgl. etwa Friebertshäuser/Prenzel 2003; Flick et al. 2003; Denzin 2000).

über subjektwissenschaftliche Zugänge hinaus – ausdrücklich in Beziehung zu Dominanzverhältnissen gesetzt.

In den Fachdiskursen der Interkulturellen Pädagogik finden sich diese epistemologischen Diskurse in spezifischer Weise wieder: Im Zuge der Anerkennung der eigenen Verstrickung in kulturalisierende bzw. ethnisierende Wissensproduktionen fand eine Auseinandersetzung mit der Eingebundenheit wissenschaftlichen Handelns in gesellschaftliche Verhältnisse statt. So zeichnen Wolf-Dietrich Bukow und Isabel Heibel nach, wie eng seit Bestehen der Disziplin öffentlich-politische Diskurse mit der Ausrichtung wissenschaftlicher Themen verflochten waren. Sie stellen fest, dass die Analysen von Migration als sozialem Phänomen epistemologisch stark beeinflusst waren von den jeweiligen historisch-politischen Diskursen, dass wissenschaftliche Theoriebildung häufig ähnliche ‚Brillen‘ entwickelt hat für die Analyse sozialer Verhältnisse wie diejenigen, die auch im gesellschaftlichen Diskurs dazu kursierten (vgl. Bukow/Heibel 2003, 14ff.).¹⁶⁴

Vor diesem Hintergrund können auch die dargestellten neueren Theorieentwicklungen der Interkulturellen Pädagogik in ähnlicher Weise als situiert angesehen werden. So lassen sich die Theorieentwicklungen zu Kultur, Differenz, Ethnizität und Interdependenzen als wissenschaftstheoretische Antwort auf die ‚Signaturen der Zeit‘, als Zeichen der erhöhten Sensibilität gegenüber sozialer Heterogenität, lesen.¹⁶⁵ Dafür spricht der Perspektivenwechsel hin zu *reflexiven* Verständnissen von Kultur, Ethnizität und Identität, der die sozialen Herstellungs- und Interaktionsprozesse, und damit ihre soziale Vermitteltheit, hervorhebt. Sie können als Zeichen des Einflusses internationaler wissenschaftlicher Diskurse über Globalisierung gewertet werden, in denen sich die zunehmende Vervielfältigung von Lebenswelten und Subjektpositionen widerspiegelt, welche durch Migrations-, Globalisierungs- und Individualisierungsprozesse forciert werden. Diese Prozesse spiegeln sich in der Abwendung von universalistischen, primordialen Theoriekonzepten hin zu Ansätzen, welche die Dynamik, Partikularität, Heterogenität und Interdependenzen sozialer Verhältnisse

¹⁶⁴ Paul Mecheril führt diese Überlegungen zur „Ordnung des pädagogischen Diskurses über natio-ethno-kulturelle Andere“ auf epistemologischer Ebene weiter (vgl. ebd. 2004, 80ff.).

¹⁶⁵ Als situiert sind diese Wissensproduktionen auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass diese Theoretisierungen insbesondere im Kontext ‚westlicher‘ Einwanderungsgesellschaften erfolgen, die mit diesen Fragen beschäftigt sind. Damit ist die Kritik postkolonialer TheoretikerInnen angesprochen, die davor warnen, poststrukturalistische Theorien über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft nun als neue Universaltheorien zu setzen, da die Annahme der Individuumszentriertheit in anderen geographischen, kulturellen Kontexten nicht zwingend zutrifft (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, 115ff.).

hervorheben. Das zeigt sich hier etwa in der Ablehnung eines statischen Kulturbegriffs und primordialen Identitäts- und Ethnizitätsvorstellungen, und hin zur Anerkennung der Dynamik sozialer Strukturen, der vielfältigen Positionierungen von Subjekten darin mit ihren hybriden Mehrfachzugehörigkeiten.

In dieser Perspektive ist es kein Zufall, dass die neueren Theorieentwicklungen starke Parallelen und innere Bezüge zueinander aufweisen: Indem sie Differenz zum Ausgangspunkt machen, wird die Multireferenzialität, im Kontext dessen Subjekte sich in globalisierten, endtraditionalisierten Verhältnissen bewegen, anerkannt. Individuelle und soziale Identitäten werden vor diesem Hintergrund nicht als länger eindeutig bestimmbar theoretisiert; in allen dargestellten Theorieentwicklungen wird hervorgehoben, dass soziale Positionierungen durch mehrere Differenzen vielfältig und komplex charakterisiert sind, deren Relevanz situativ variiert. ‚Reflexiv‘ bedeutet in diesen Zugängen dabei auch, dass Individuen nicht länger nur über ihre Ethnizität bzw. Kultur verstanden werden, es kommt in den Blick, dass auch soziale Klasse, Geschlecht, Alter, psychische bzw. physische Gesundheit etc. bedeutsame Bezugspunkte darstellen für Identitätskonstruktionen.

In Bezug auf die zugrunde liegende Fragestellung kann die verstärkte Rezeption reflexiver, relationaler Verständnisse von Kultur, Identität und Ethnizität als Strategie verstanden werden, die zunehmende soziale Heterogenität auch auf theoretischer Ebene zu berücksichtigen. In dieser Hinsicht sind die neueren Theorieentwicklungen als weiterführend anzusehen, da sie in ihrer reflexiven Ausrichtung in kritische Distanz zu ethnisierenden bzw. kulturalisierenden Festsschreibungen gehen. Vor allem die Betonung des Stellenwerts historisch-sozialer Kontexte, vor deren Hintergrund sich die Bedeutung sozialer Differenzlinien erst ergibt, wirkt hier der Gefahr von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen entgegen, deren Wirkungsmacht sich ja insbesondere aus der Abstraktion von sozialen Kontexten ergibt. Dieser Aspekt wurde bereits im Laufe der Arbeit immer wieder herausgearbeitet und ist allen dargestellten Theorieentwicklungen gemeinsam.

Die Anerkennung der sozialen Gebundenheit von Wissen spiegelt sich dabei auch in der wachsenden Sensibilität gegenüber der eigenen Situiertheit und Perspektivität wissenschaftlicher Theoriebildung. In der Konsequenz werden in zunehmendem Maße theoriebildende gegenüber theorieüberprüfenden Verfahren favorisiert, in den

Erziehungswissenschaften im Allgemeinen, weil sie die zunehmende Unterschiedlichkeit von Lebenslagen genauer greifen können (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002, 90ff.), in der Interkulturellen Pädagogik im Speziellen, weil sie in der Offenheit ihrer Methodologie versprechen, die Diversität ethnischer Orientierungen zu greifen (vgl. Badawia et al. 2003; Terkessidis 2003).¹⁶⁶

Repräsentation, Normalisierung und epistemologische Gewalt

Die Frage nach der Macht der Repräsentation jedoch wird in den Fachdiskursen der Interkulturellen Pädagogik vergleichsweise selten gestellt. Aufschluss für die Notwendigkeit zur Beschäftigung mit dieser Frage ergeben hier insbesondere die Erkenntnisse über den umkämpften Charakter sozialer Repräsentationen in Dominanzverhältnissen, welche vor allem in den Ausführungen über soziale Differenzen herausgearbeitet wurden.¹⁶⁷ Dort wurde – ebenso wie in der Darstellung des normalisierenden Charakters von Diskursen – erarbeitet, dass in Dominanzverhältnissen soziales Wissen auch als „Resultat von Macht- und Verteilungskämpfen in einem hegemonialen (hierarchisierten) Feld“ (Leiprecht/Lutz 2005, 222) gesehen werden sollte.

Anschlusspunkte dafür ergeben sich aus der Annahme, dass Repräsentationen immer im doppelten Sinne zu verstehen sind als „Vertreten“ und „Darstellen“ (vgl. Hall 1994a, 16ff.; Supik 2004, 83ff.).¹⁶⁸ Die Dimension des „Darstellens“ betont den situierten Charakter sozialen Wissens, d.h. dass Repräsentationen immer auch abhängig sind von dem sozial-historischen Kontext und den jeweiligen Perspektiven, aus denen heraus sie entwickelt werden. Mit der Dimension des „Vertretens“ kommt jedoch in den Blick, dass die soziale Gebundenheit von Wissen auch bedeutet, „in die Repräsentationsverhältnisse einzutreten, also sich selbst zu repräsentieren, anstatt nur durch den Anderen als Objekt repräsentiert zu werden“ (Supik 2004, 82f.). Konkreter noch wird in diesem Zugang die soziale Gebundenheit von wissenschaftlichem Wissen nicht von *strukturellen* Dimensionen sozialer Ungleichheitsverhältnisse abstrahiert. In dieser Perspektive wäre hier zu fragen, inwiefern MigrantInnen in der Interkulturellen Pädagogik ihre Perspektiven selbst vertreten können und welche Effekte es hat, wenn

¹⁶⁶ Jedoch ist vor einer Überschätzung subjektwissenschaftlicher Herangehensweisen zu warnen. Auch qualitative Forschung ist nicht frei von Risiken, zu kulturalisieren bzw. zu ethnisieren (vgl. Gunaratnam 2003).

¹⁶⁷ Siehe 2.2.

¹⁶⁸ Diese Annahme findet sich in den Ausführungen zum diskursiven Charakter von Repräsentationen und auch in den Annahmen zum hierarchisierten Charakter sozialer Differenzen (siehe 2.1.2. und 2.2.2.).

dies nicht möglich ist. Die Frage der Situiertheit von Wissen und der Perspektivität wissenschaftlichen Wissens wird damit ausdrücklich in Beziehung zu *Dominanzverhältnissen* gesetzt:

„Die Bezeichnung des Orts und die kritische Beschäftigung mit der Einflussnahme des Ortes auf die Konstitution von Gegenstand und Ergebnis hat dann besondere Relevanz, wenn Subjekt und Objekt [...] gesellschaftliche Verhältnisse repräsentieren, die nur als Strukturen der Ungleichheit und Dominanz hinlänglich zu verstehen sind“ (Mecheril 1999, 242).

Diese gesellschaftstheoretische Perspektive schärft in epistemologischer Hinsicht den Blick dafür, Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen nicht ausschließlich als ein Problem des ‚richtigen‘ theoretischen Konzepts (z.B. des ‚richtigen‘ Kultur-Begriffs) zu erörtern. Vielmehr sensibilisiert sie dafür, diese als Wissensproduktionen in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu stellen.

Die Erkenntnisse über den engen Zusammenhang von Macht, Wissen und sozialer Positionierung ergeben sich dabei in den obigen Ausführungen insbesondere aus der Theoretisierung von Kultur als Diskursfeld, dem hierarchisierten Charakter sozialer Differenzen im Kontext von Dominanzverhältnissen und der fixierenden Dimension von Ethnizität.¹⁶⁹ Dort konnte herausgearbeitet werden, dass Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen als Wissensproduktionen in einem engen Zusammenhang mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen zu sehen sind, im Rahmen derer sie rassistische Effekte haben können. Die Erkenntnisse provozieren auch auf der Ebene wissenschaftlicher Theoriebildung zu fragen, wer warum in welcher Position Fragen stellen kann, Wissen schaffen kann und welche Effekte dieses Wissen-Schaffen für soziale Ungleichheitsstrukturen hat. Konkret bezeichnet fragen sie danach, inwiefern wissenschaftliche Theoriebildung beteiligt ist an der Fortschreibung rassistischer Strukturen. Diese Perspektive wird jedoch selten eingenommen, es gibt kaum Texte, welche die Situiertheit wissenschaftlicher Theoriebildung in Dominanzverhältnissen in einer rassismuskritischen Perspektive erfragen.¹⁷⁰

Scheint demnach der Zusammenhang von Rassismus und wissenschaftlicher Theoriebildung nicht von Relevanz zu sein für die Erziehungswissenschaften bzw. für Interkulturelle Pädagogik? Ein Zugang für diese Frage ergibt sich mit Blick auf die

¹⁶⁹ Siehe 2.1.2., 2.2.2., 2.3.3.

¹⁷⁰ Im Zuge der wachsenden Auseinandersetzung mit ‚Weiß-Sein‘ gibt es in sozialwissenschaftlichen Feldern der Linguistik, Psychologie, Kulturwissenschaften und Ethnologie Interventionen aus ‚weißen‘ und Schwarzen Perspektiven. Darauf komme ich im Folgenden zu sprechen. In der Interkulturellen Pädagogik wird dieses Thema kaum angesprochen (vgl. Mecheril 1999/2004, 213ff.).

Historizität der gesamtgesellschaftlichen Strukturen. Wissenschaftliche Institutionen stehen nicht außerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse; wie die Ausführungen zur materialisierenden Dimension kultureller Praxen zeigen, sind diese maßgeblich von sozialen Diskursen strukturiert und von ihnen gestaltet. Bezogen auf den hier interessierenden Aspekt kommt in den Blick, dass Rassismus in der deutschen Gesellschaft ein Tabu darstellt. Kien Nghi Ha zeigt auf, welche Folgen diese Tabuisierung für die wissenschaftliche Auseinandersetzung darüber hat:

„In der Folgezeit [des Nationalsozialismus; AS] stand nicht einmal das wissenschaftliche Vokabular zur Beschreibung und Einordnung rassistischer Praktiken und Kategorien zur Verfügung [...]. Eine bis heute spürbare Auswirkung dieses gesellschaftlichen Traumas und der wissenschaftlichen Regression dürfte die Flucht in die undifferenzierte, verharmlosende wie enthistorisierende Diskussion um ‚Ausländerfeindlichkeit‘, aber auch die weitverbreitete *Ignoranz gegenüber institutionalisiertem Rassismus* und sozialen Diskriminierungen unterhalb der physischen Gewaltgrenze sein.“ (Ha 2004a, 29).

Dieser Zugang erhellt einen der Gründe für die kaum stattfindende Auseinandersetzung zu wissenschaftlicher Theoriebildung und Rassismus. Er hilft zu verstehen, warum Rassismustheorien als sozialwissenschaftliche Analyseinstrumente nur schwer Eingang erhalten in wissenschaftliche Diskurse wie auch in politische und öffentliche Diskurse. Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen werden dadurch oft entweder zu analytischen ‚Platzhalter‘-Begriffen für Rassismus oder sie stehen für Vorurteile bzw. Stereotypisierungen, ohne die Beteiligung von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen an rassistischen Verhältnissen zu beleuchten. Dieser Aspekt hat sich auch bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit ausgewirkt. Es waren verhältnismäßig große Anstrengungen notwendig, die Diffusität der wissenschaftlichen Begrifflichkeiten und Theorieansätze zu überwinden. Insbesondere die Frage nach den Ursachen für und Funktionen von Rassismen (etwa die Sicherung von Privilegien und die Stabilisierung von Dominanzstrukturen) scheint in hohem Maße tabuisiert. Was dadurch nicht in den Blick kommen kann, ist die Feststellung, dass Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen nicht lediglich als Effekte unangemessener theoretischer Konzepte zu sehen sind, wie dies in der Interkulturellen Pädagogik u.a. in der Kritik am statischen Kultur-Begriff festgemacht wurde (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, 31f.).

Ein weiterer Zugang für die Klärung der Frage nach der Relevanz zur Auseinandersetzung mit Rassismen in wissenschaftlicher Theoriebildung ergibt sich jedoch auch aus den obigen Erkenntnissen zum diskursiven Charakter von Rassismen. In dieser Perspektive kann die kaum stattfindende Auseinandersetzung von wissenschaftlicher Theoriebildung und Rassismus auch als Effekt ‚weißer‘

Dominanzverhältnisse gewertet werden.¹⁷¹ An verschiedener Stelle wurde in der Arbeit nachgezeichnet, dass kulturalisierende bzw. ethnisierte Wissensproduktionen begünstigt werden, wenn dies einhergeht mit der Dominanz einer Perspektive.¹⁷² Wie Paul Mecheril herausarbeitet, spiegelt sich die gesamtgesellschaftliche Dominanz ‚weißer‘ Deutscher auch innerhalb der Migrationsforschung, in der insbesondere ‚weiße‘ Deutsche in der Position sind, zu diesem Feld zu forschen (vgl. Mecheril 1999, 237ff./2005). Eske Wollrad problematisiert diese Situation für die deutsche Migrationsforschung als „[w]eiße[.] Hegemonie“, als das „Produkt einer partikularen – und innerhalb der Matrix rassistischer Dominanz – privilegierten Position“ (Wollrad 2005, 124), in der ‚Weiß-Sein‘ „kategorial ausradiert“ (ebd., 125) ist, es ist kaum Thema wissenschaftlicher Auseinandersetzung.

Vor dem Hintergrund der Realität einer ethnisch heterogenen Bevölkerung erscheint die Einseitigkeit ‚weißer‘ Perspektiven in der wissenschaftlichen Theoriebildung als eine eher paradoxe Struktur, die vor dem Hintergrund der obigen Erkenntnisse über die Situiertheit sozialen Wissens zu problematisieren ist. Damit ist nicht nahe gelegt, dass ‚weiße‘ WissenschaftlerInnen per se Rassismen produzieren und fortschreiben. Jedoch – und damit beziehe ich mich auf die Erkenntnisse über Weiß-Sein als machtvoller „unmarked marker“ (Frankenberg 1999) – scheint es vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Dominanzverhältnisse von besonderer Relevanz zu sein zu klären, was in epistemologischen Fragen um Wahrheit, Wissen und Repräsentation passiert, wenn ‚Weiß-Sein‘ als Norm unmarkiert gesetzt wird.

Zur Klärung der Effekte ‚weißer‘ Dominanz für wissenschaftliche Wissensproduktionen in heterogenen Gesellschaften sind die obigen Erkenntnisse über die Relevanz von ‚Weiß-Sein‘ aufschlussreich, da sie ausloten helfen, welche Wirkmächtigkeit rassifizierende Normalisierungspraxen in sozialen Verhältnissen haben. Dort wurde herausgearbeitet, dass die Machthaftigkeit von ‚Weiß-Sein‘ (als sozial hergestellter Positionierung) insbesondere dadurch entsteht, dass ‚weiße‘ Verortungen nicht als solche identifiziert und bezeichnet, sondern *dethematisiert*

¹⁷¹ Diese Hinweise finden sich insbesondere in Interventionen Schwarzer Deutscher und postkolonialer TheoretikerInnen (vgl. Kilomba 2005; Castro Varela/Dhawan 2003; Gutiérrez Rodríguez 2001; Mecheril 1999) und auch seitens VertreterInnen aus der kritischen Weißseinsforschung, u.a.: Wollrad 2005a/2005c; Albrecht-Heide 2005; Junker 2005; Schramm, Katharina 2005: Weißsein als Forschungsgegenstand. Methodenreflexion und ‚neue Felder‘ in der Ethnologie. In: Eggers et al. (2005): a.a.O.; 460-475. Jedoch gibt es bis dato meines Wissens in Deutschland keine empirischen Untersuchungen zu diesem Zusammenhang. Das mag an der Brisanz der Thematik liegen.

¹⁷² Siehe 2.2.2. und 2.3.3.

werden.¹⁷³ Zwei Aspekte sind m.E. hier für die Fragestellung von Interesse. Zum einen erscheint dadurch die soziale Positionierung als ‚Weiße‘ nicht als eine, die befragbar wird in Bezug auf die Perspektivität für wissenschaftliches Wissen. Zum anderen bewirkt die Normalisierung ‚weißer‘ Verortungen in paradoxer Weise einen Zustand, in dem die Frage nach Macht suspendiert wird. Beide Aspekte spielen in den Fachdiskursen Interkultureller Pädagogik und den Erziehungswissenschaften im Allgemeinen eine Rolle.

Zunächst zu den Effekten der Normalisierung ‚weißer‘ Perspektiven für wissenschaftliche Theoriebildung in heterogenen Gesellschaften. Wie oben herausgearbeitet wurde, ist es insbesondere der normalisierende Charakter von Rassismen, der soziale Ungleichheitsverhältnisse ihrem gesellschaftlichen Kontext enthebt und als ‚naturgegebene‘ Zustände ausweist. In Bezug auf die Theoriebildung in Interkultureller Pädagogik bzw. in den Erziehungswissenschaften sind diese Effekte auch Resultat historisch hergestellter Machtverhältnisse, in denen „Deutschland als ein unsichtbares, aber wirksames *weißes* Machtfeld, eine *weiße* Machtlandschaft“ (Eggers et al. 2005, 20) zu begreifen ist. In dieser gesellschaftlichen Atmosphäre wirkt es nicht problematisch noch scheint es paradox, dass ungeachtet einer ethnisch heterogenen Bevölkerung lediglich eine bestimmte soziale Gruppe Wissen über soziale Phänomene produziert, und damit auch ihre Repräsentationen über soziale Gruppen einseitig in Wissensproduktionen einbringen kann, die als wissenschaftliches Wissen vergleichsweise hohen Stellenwert genießen und dadurch auch Einfluss haben auf die Gestaltung von Diskursen außerhalb der Wissenschaft. Ein Effekt dieser (sozial hergestellten) Unsichtbarkeit von ‚Weiß-Sein‘ in gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen ist, dass ‚Weiß-Sein‘ auch im Rahmen der Theoriebildung nicht zum Gegenstand des Interesses wird. Claus Melter macht hier auf die Wechselwirkungen zwischen sozialwissenschaftlicher Theoriebildung und Gesellschaft aufmerksam:

„Die sozialen Positionierungen und Formen der Privilegiensicherung von Angehörigen der dominanten Mehrheiten werden in der Politik, in öffentlichen Diskursen und den Sozial- und Erziehungswissenschaften sowie der Rassismuskforschung, die bisher ein Nischendasein in Deutschland einnimmt, und der Rechtsextremismuskforschung in der Regel nicht thematisiert.“ (Melter 2005, 25).

Dies spiegelt sich auch in der Rezeption der neueren Theorieentwicklungen in der Interkulturellen Pädagogik. Während diese die zunehmende Heterogenität ethnischer Positionierungen in den Blick nehmen, Hybriditätstheorien vertiefen und ein genaueres

¹⁷³ Siehe 2.3.3.2.

Bewusstsein über soziale Differenzen entwickeln, bleibt die Relevanz von ‚Weiß-Sein‘ nahezu unthematisiert, sie ist im Kanon der erziehungswissenschaftlichen Literatur (noch) ebenso wenig vorhanden wie in den Einführungswerken der Interkulturellen Pädagogik.¹⁷⁴ Die Aussage Stuart Halls, dass jedes Subjekt ethnisch verortet ist, wird dadurch (scheinbar) unsichtbar. Damit ergibt sich hier jedoch ein paradoxer Zustand, in dem in einer ethnisch heterogenen Gesellschaft die Ethnizität von MigrantInnen überbetont wird bei gleichzeitiger Nicht-Thematisierung von ‚Weiß-Sein‘. Ethnisch sind die Anderen, die MigrantInnen, das ist die Botschaft, die gegenwärtig in der Mehrheit¹⁷⁵ ‚weiße‘ Studierende der Erziehungswissenschaften nicht nur aus öffentlichen, politischen Diskursen hören; im Rahmen ihrer Ausbildung erhalten sie diese Botschaft auch in der wissenschaftlichen Literatur, in der Lehre und in der Wahl ihrer Fächer, wo häufig Interkulturelle Pädagogik als Spezialfach gekennzeichnet ist, wenn es überhaupt angeboten wird.

Mit dieser Feststellung soll die positiv zu verstehende Tatsache der Existenz einer Interkulturellen Pädagogik als Reaktion auf die Notwendigkeit der Gestaltung der Folgen von Migration für das Bildungssystem nicht in Frage gestellt werden. Im Gegenteil wird die Auseinandersetzung mit diesen Themen in den Erziehungswissenschaften in Zukunft immer stärker notwendig, da, wie eingangs erwähnt, infolge von Globalisierungsprozessen Migrationen zu strukturellen Elementen westlicher Gesellschaften werden (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 200ff.). Dabei spielt auch eine Rolle, dass Erziehungswissenschaften in dieser Perspektive darauf reagieren sollten, dass Interkulturelle Pädagogik zunehmend relevant wird für die Erforschung der Rahmenbedingungen von Bildungssystemen, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene befähigt werden sollten, in internationalen Kontexten zu handeln (vgl. Krüger-Potratz 2005). Worauf die Problematisierung abhebt, ist vielmehr die Ausrichtung der Fachdisziplin *im Kontext ‚weißer‘ Normalitätsvorstellungen*, welche in den Strukturen deutscher Erziehungswissenschaften wirksam sind.

In Bezug auf die Fachdiskurse in Interkultureller Pädagogik kommt hier in den Blick, dass in großer Selbstverständlichkeit ethnisch markierte Personen/Gruppen Gegenstand von Theoriebildung und Forschung sind, während die eigene ethnische ‚weiße‘

¹⁷⁴ Eine Ausnahme stellt das Einführungswerk von Paul Mecheril 2004 dar; jedoch auch dort ist die Perspektive lediglich angesprochen und wird m.E. nicht systematisch einbezogen.

¹⁷⁵ Dieser Effekt ist stark bedingt durch die „Schieflagen im Bildungssystem“ (Auernheimer 2006), als Folge derer MigrantInnen benachteiligt Zugang zur akademischen Ausbildung erhalten.

Positioniertheit nicht thematisiert wird noch diese in Bezug zu wissenschaftlicher Theoriebildung gesetzt wird (vgl. Mecheril 1999). Dieser Aspekt wurde bereits in der Einleitung angesprochen. Indem ‚Weiß-Sein‘ als soziale Positionierung in den Erziehungswissenschaften nicht sichtbar gemacht wird, d.h. – mit Rückbezug auf die obigen Ausführungen – ‚weiße‘ Wissensproduktionen nicht situiert werden, ist die Gefahr gegeben, Strukturen zu befördern, in denen ‚weiße‘ Perspektiven normativ werden und Deutungshoheit erlangen (vgl. Albrecht-Heide 2005). Gleichzeitig ist durch die Dominanzstruktur die Gefahr gegeben, Praxen der Besonderung von ethnisch markierten Personen auch in wissenschaftlichen Diskursen fortzuschreiben, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Das Sprechen-Über ist [...] produktiv. Mit dieser einschreibenden Konstruktion der und des Anderen werden jene Differenzen, die das ‚Wir‘ vom ‚Sie‘ unterscheiden, festgeschrieben und bestätigen das eigene Wissen über den und die Andere(n)“ (Mecheril 2005, 315).

Vor dem Hintergrund der obigen Erkenntnisse zum Zusammenhang von Normalität, Macht und Wissen ist hier insbesondere die Nähe zu rassifizierenden Wissensproduktionen kritisch zu sehen. Oben wurde herausgearbeitet, dass in dem Maße, in dem ethnisch markierte Personen/Gruppen in ihrer Ethnizität bzw. Kultur festgeschrieben werden, sich ein Selbstverständnis der bezeichnenden Gruppe herstellt, welche (scheinbar) unmarkiert bleibt. In Dominanzverhältnissen können diese einseitigen Bezeichnungspraxen rassistische Strukturen stabilisieren, wie dies oben für die Effekte von Kulturalisierungen erarbeitet wurde.¹⁷⁶ Die Einseitigkeit ‚weißer‘ Perspektiven in der Interkulturellen Pädagogik begünstigt dadurch Praxen, die Gayatri Chakravorty als „epistemologische Gewalt“ bezeichnet (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, 67ff.). Damit verdeutlicht sie, welche Effekte das „Sprechen über“ in Dominanzverhältnissen haben kann, wenn die Subjekte, über die gesprochen wird, vergleichsweise weniger Möglichkeit haben, ihre eigenen Repräsentationen, ihr „worlding“, wie Spivak es bezeichnet, einzubringen.¹⁷⁷

Die Dethematisierung normativer Positionen auch im Wissenschaftsbereich „ermöglicht den Weißen Forschenden, [...] sich selbst als objektiv Analysierende und neutral Außenstehende zu platzieren“ (Wollrad 2005a, 124). Dadurch werden

¹⁷⁶ Siehe 2.3.3.3.

¹⁷⁷ Hier mag eingewendet werden, dass dies ein allgemeines Dilemma wissenschaftlicher Theoriebildung im Kontext sozialer Heterogenität anspricht, in der wissenschaftliche Klassifizierungspraxen immer auch mit Risiken für Essentialisierungen, d.h. der verzerrenden Darstellungen der beforschten Subjekte/Gruppen verbunden sind (vgl. Saukko 2003, 55ff.). Im Kontext von Dominanzverhältnissen ist jedoch konkret auch die Nähe zu rassistischen Praxen zu problematisieren.

Verhältnisse stabilisiert, in denen ‚weiße‘ WissenschaftlerInnen einseitig über ethnisch markierte Personen/Gruppen forschen, ohne in Bezug auf die Situiertheit ihres wissenschaftlichen Handelns und der Partikularität ihrer Perspektive befragbar zu werden (vgl. Mecheril 1999, 253ff.). Dies steht in paradoxer Verbindung mit dem Legitimierungsdruck, dem ethnisch markierte WissenschaftlerInnen vergleichsweise stärker ausgesetzt sind, ihr wissenschaftliches Handeln zu validieren. Wie Grada Kilomba in Bezug auf afroamerikanische Stimmen in akademischen Kreisen in Deutschland formuliert:

„It is not that we have not been speaking, but instead that our voices have been systematically disqualified, or represented by whites, who ironically become the ‚experts‘ of ourselves. We are, in this sense, sealed in the mask of speechlessness. [...] as long as we are denied positions of authority and command within the academic rooms, the concept of what *true* scholarship is prevails intact – it remains an exclusive and unquestionable ‚property‘ of *whiteness*.“ (Kilomba 2005, 83).¹⁷⁸

Diese Beobachtung ist weder im Sinne eines personalisierenden Generalvorwurfs an ‚weiße‘ WissenschaftlerInnen zu verstehen, noch ist Grada Kilomba die einzige Wissenschaftlerin, die diese Diagnose stellt.¹⁷⁹ Vielmehr macht die Analyse auf die historisch hergestellten *strukturellen* Auslassungen und Ausgrenzungen aufmerksam, durch die Anstrengungen ethnisch markierter WissenschaftlerInnen als ‚perspektivisch‘ und ‚voreingenommen‘ dargestellt werden können, während die eigene ‚weiße‘ Perspektivität und Voreingenommenheit nicht herausgefordert wird. Wie Paul Mecheril für die gegenwärtige Situation in Deutschland analysiert, ist diese Konstellation problematisch zu sehen, weil sie dominanz(re)produzierende Repräsentationen begünstigt (vgl. Mecheril 2005, 315ff.). Dadurch werden Verhältnisse stabilisiert, in denen ‚weiße‘ WissenschaftlerInnen bevorteilt werden, ihre Wissensproduktionen durchzusetzen gegenüber ethnisch markierten KollegInnen.

Nachordnung und Un-/Ordnung

Nun könnte sofort der Einwand erhoben werden, dass dies jedoch nicht immer zutrifft und durchaus Gegenbeispiele hierzu zu nennen sind. Des Weiteren könnte formuliert

¹⁷⁸ Hier zeigt sich der deutliche Bezug zu dem regulativen Charakter von Diskursen in hegemonialen Verhältnissen, der marginalisierend wirkt für Stimmen, die zwar vorhanden sind, aber nicht Eingang erhalten in die Repräsentationsweisen der dominanten Diskurse (siehe 2.1.2.).

¹⁷⁹ Hierzu für den deutschen Raum vgl. Mecheril 2005, 315ff.; Gutiérrez Rodríguez 2001; Castro Varela/Dhawan 2003; Junker 2005. Im angloamerikanischen Raum etwa verschiedene Artikel in Twine/Warren 2000. In den USA haben sich insbesondere als Reaktion auf die dortigen ‚weißen‘ Dominanzverhältnisse neue theoretische Ansätze der Critical Race Theory entwickelt (vgl. Ladson-Billings 2000/2005; Delgado 1995; Wing 2003). Aber auch die Schwarze Feministische Theoriebildung ist hier zu benennen, die erkenntnistheoretisch die ‚weiße‘, androzentrische Sicht scharf kritisiert (vgl. hooks 1992; Hill Collins, Patricia (2002): *Black Feminist Thought*. In: Back/Solomos (Hrsg.): a.a.O.; 404-420).

werden, dass diese standpunktepistemologischen Argumentationen die Objektivität wissenschaftlicher Theoriebildung gefährden, indem sie diese für Zwecke der Identitätspolitik ihrer sozialen Gruppe instrumentalisiert.¹⁸⁰ Diese Einwände kommen jedoch, in Anlehnung an die Analyse ‚weißer‘ Räume von Ursula Wachendorfer, überdurchschnittlich häufig von ‚weißer‘ Seite. Sie können als Abwehrmechanismen verstanden werden, die eigene Beteiligung an rassistischen Wissensproduktionen bzw. der eigenen Eingebundenheit in rassistische Verhältnisse auch im wissenschaftlichen Bereich von sich zu weisen (vgl. Wachendorfer 2005; Mecheril 2004, 316f.). Macht wird suspendiert, ist nicht Gegenstand der Diskussion.¹⁸¹ Wie Astrid Albrecht-Heide formuliert: „Macht, die ‚wir‘ über Normalität besitzen, nehmen wir oft nicht wahr; umso stärker nehmen wir die wahr, die über ‚unsere‘ herrschaftssichernden Abspaltungen denormalisiert und ausgegrenzt werden“ (Albrecht-Heide 2005, 453).

Diese Sichtweise präzisiert die zweite Lesart der Fachdiskurse in Interkultureller Pädagogik zur Relevanz von Rassismus in wissenschaftlicher Theoriebildung. Mechanismen der Abwehr wie „Beruhigung, Abschwächung, Ablenkung und Ungenauigkeit“ (Strohschein 2005, 510) können auch hier beobachtet werden. Die eigene Beteiligung an Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen wird hier zwar thematisiert. Die Macht-Dimension jedoch wird in den Diskursen kaum erwähnt, ausgeblendet, und damit auch die Frage danach, von welcher Sprechposition aus Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen in höherem Maße daran beteiligt sind,

¹⁸⁰ Erfahrungen zu dieser Diskussion liegen insbesondere aus der feministischen Forschung vor. Dort hat die Frage der Standpunktepistemologie, d.h. der expliziten Berufung auf die Kategorie von Frau als in sozialen Verhältnissen benachteiligte soziale Positionierung, einige Diskussionen hervorgerufen. Mona Singer zeigt diese Diskussionen auf und beleuchtet Gefahren wie auch Potentiale dieser epistemologischen Ansätze (vgl. Singer 2005, 163ff.). Für die Interkulturelle Pädagogik ist diese Diskussion nicht in dieser Intensität geführt worden.

¹⁸¹ Diese Mechanismen greifen auch bei mir bei der Erstellung dieser Schlussdiskussion. Erarbeite ich im Hauptteil noch ausführlich die Relevanz von ‚Weiß-Sein‘ für die Wirkungsmacht rassistischer Wissensproduktionen und weise dabei darauf hin, dass diese Form von Rassismen gegenwärtig in deutschen Verhältnissen verbreitet ist, so tue ich mich bei der Begriffsfindung hier zunächst schwer, den Rassismus-Begriff in Verbindung mit wissenschaftlicher Theoriebildung zu sehen. Der Bezug ist klar: Als gesellschaftskritische Forscherin mit dem Anspruch, reflektiert und vorurteilsbewusst zu handeln, fühle ich mich durch diese Erkenntnisse in meinem Handeln in Frage gestellt. Es verunsichert mich, nicht zu wissen, welche Effekte meine Positionierung als ‚Weiße‘ für mein forschungsrelevantes Denken und Handeln hat, und ich benötige die ausdrücklichen Hinweise aus der Literatur, dem Kind den Namen „Rassismus“ zu geben. Diesen Aspekt arbeitet auch Ruth Frankenberg in ihren biographischen Anmerkungen als ‚weiße‘ Feministin heraus, wenn sie schreibt, dass sie in der und durch die Auseinandersetzung mit Rassismustheorien und in der Begegnung mit Schwarzen Feministinnen weiterhin der Überzeugung war, sie sei reflektiert, ohne die problematischen Effekte ihrer eigenen Eingebundenheit als ‚Weiße‘ in rassistische Verhältnisse für ihr Denken und Handeln als Aktivistin erkannt zu haben (vgl. Frankenberg 1999, 3ff.). Juliane Strohschein macht hier auf die Gewalt der Perspektivität aufmerksam, wenn ‚weiße‘ Subjekte darauf angewiesen sind, durch die Interventionen und Rassismuserfahrungen ethnisch markierter Subjekte über ihre Verstrickung in Rassismen lernen zu müssen (vgl. Strohschein 2005).

rassistische Strukturen zu stabilisieren. Dieser Aspekt kann insbesondere aus den Erkenntnissen der Verquickung von VerÄnderungs- und Normalisierungspraxen hergeleitet werden.¹⁸² Dort wurde deutlich gemacht, dass ein kritischer Moment der Verbindung von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen zu rassistischen Praxen in der *Definitionsmacht* liegt, Wissen als gesellschaftlich gültiges Wissen einbringen zu können. Indem die eigene ‚weiße‘ Partikularität als neutral erscheint, scheint sich die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit partikularen Wissensproduktionen nicht zu stellen.

Diese ‚farbenblinde‘ Perspektive lässt zu, den Zusammenhang von Rassismus und wissenschaftlichem Wissen nicht vertiefter beachten zu müssen. ‚Farbenblind‘ ist sie insofern, als dass sie die eigene Beteiligung an rassistischen Strukturen nicht thematisiert und dadurch dazu beiträgt, sie fortzuschreiben. Das ist nicht primär intentional, sondern ist als struktureller Effekt ‚weißer‘ Dominanzverhältnisse zu werten, wie Ruth Frankenberg in Bezug auf antirassistische Aktivistinnen in den USA verdeutlicht:

„For when white people [...] look at racism, we tend to view it as an issue that people of color face and have to struggle with, but not as an issue that generally involves or implicates us. [...] With this view, white women can see antiracist work as an act of compassion for an ‘other’, an optional, extra project, but not one intimately and organically linked to our own lives. Racism can, in short, be conceived as something external to us rather than a system that shapes our daily experience and sense of self.“ (Frankenberg 1999, 6).

Ursula Wachendorfer formuliert hier provokativ, dass diese Abwehrmechanismen einen „weißen Amnesieraum“ (Wachendorfer 2005, 532) schaffen, in dem die ‚weiße‘ Beteiligung an Dominanzverhältnissen nicht zur Diskussion gestellt wird.

Diese Diskussion ist nicht so weit weg von wissenschaftlichen Diskursen, wie dies vermutet werden könnte. Die beschriebenen Wirkungen lassen sich auch in der Rezeption der neueren Theorieentwicklungen beobachten. Und zwar ergab sich während des Schreibprozesses ein permanentes Spannungsverhältnis, das mich häufig verwirrt und verunsichert hat und über dessen Qualität ich mir erst im Nachhinein bewusst wurde. Das Spannungsverhältnis bestand darin, dass ich in der Zusammenführung der neueren theoretischen Entwicklungen immer wieder darauf gestoßen bin, dass sich der eingangs erwähnte Zustand der Gleichzeitigkeit von (An-) Erkennung und Verkennung überraschenderweise (?) auch in der Theoriebildung abbildet. Dies

¹⁸² Siehe 2.2.2. allgemein dazu, siehe 2.3.3. für die Vertiefung entlang ethnischer Differenz

erschließt sich mir wie folgt: Auf der einen Seite werden theoretische Zugänge diskutiert, welche die zunehmende Vielfalt sozialer Strukturen und der Position von Subjekten darin greifen können. In der vorliegenden Arbeit beziehen sich diese Ansätze auf die Neubestimmung von Kultur als dynamischem, prozesshaftem gesellschaftlichem Referenzrahmen, auf die Anerkennung der Vielzahl subjektiver Verortungsmöglichkeiten entlang mehrerer Differenzlinien und auf die zunehmende Hybridität sozialer Verortungen. Was jedoch in diesen Theoretisierungen über soziale Vielfalt weniger in den Blick kommt, und dies wurde insbesondere in den Ausführungen zu Kultur als Diskursfeld, zum machthafter Charakter sozialer Differenzen für soziale Ungleichheit und Ethnizität als fixierender Leitdifferenz jeweils nachgeordnet diskutiert, sind die *begrenzenden* Effekte sozialer Heterogenität.

Der Aspekt der *Nachordnung* ist hier interessant, denn diese theoretische Perspektiven, die soziale Strukturen explizit als Ungleichheitsstrukturen fassen und die Beschaffenheit der Möglichkeitsräume für subjektive Verortungen in Bezugnahme auf hierarchisierte Verhältnisse begreifen, wird vergleichsweise weniger stark eingenommen. Die Nachordnung ergibt sich hier jedoch nicht vorrangig aus meiner gewählten Darstellungsform, sondern erschließt sich vorrangig darüber, dass diese Theorieentwicklungen insbesondere als *Interventionen* und Korrekturen an Mainstream- Theoriebildungen eingebracht wurden bzw. werden. So ist, wie erwähnt, die zunehmende Diskussion über Interdependenzen nicht in erster Linie als Zeichen des zunehmenden Bewusstseins gegenüber sozialer Heterogenität zu werten, sondern hat ihren Ursprung in der Kritik an der Ausblendung, konkret: der Nicht-Thematisierung, von gewaltvollen Effekten struktureller Diskriminierungspraxen für die Lebensverhältnisse Schwarzer Frauen. Die oben erwähnten Abwehrmechanismen der Ungenauigkeit, Abschwächung und Beruhigung finden sich hier wieder in Bezug auf die theoretische Auseinandersetzung mit Dominanzverhältnissen im Allgemeinen und der Relevanz von ‚Weiß-Sein‘ im Speziellen. Mit Blick auf das obige Zitat von Kien Nghi Ha kommen dadurch weitere Begründungszusammenhänge für die Ignoranz institutioneller Rassismen in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften in den Fokus.

In dieser Perspektive ist beispielsweise die in der Einleitung formulierte Aussage Georg Auernheimers noch einmal zu betrachten, in der er einen Nachholbedarf für die Auseinandersetzung mit feministischen, Cultural Studies und postkolonialen Theorieentwicklungen diagnostiziert. Vor dem obigen Hintergrund kann eine Ursache

für die Nicht-Auseinandersetzung auch darin gesehen werden, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung bedeutet, das Selbstverständnis von WissenschaftlerInnen und der Ausrichtung wissenschaftlicher Theoriebildung grundlegend herauszufordern. In der Ordnung des wissenschaftlichen Diskurses über soziale Vielfalt steht die Auseinandersetzung mit postkolonialen Theorieströmungen für Unordnung, insbesondere weil sie m.E. einen Perspektivenwechsel implizieren, der das Selbstverständnis von Wissenschaftlichkeit als unparteilich und objektiv herausfordert, und zwar vor dem Hintergrund der Erkenntnisse, dass auch wissenschaftliche Theoriebildung in rassistische Verhältnisse verstrickt ist. Die nachgeordnete Thematisierung kann vor diesem Hintergrund auch interpretiert werden als (unbewusste) Nicht-Auseinandersetzung mit der eigenen Beteiligung an diesen Verhältnissen. Die Interventionen bzw. Erkenntnisse fordern die Zentriertheit ‚weißer‘ Perspektiven auch auf epistemologischer Ebene heraus und stellen damit über die Annahme des situierten Wissens hinaus kritische Rückfragen an die institutionellen Entstehungsbedingungen wissenschaftlichen Wissens in rassistischen Dominanzverhältnissen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, 111; Junker 2005; Albrecht-Heide 2005; Wollrad 2005c).

Jedoch soll die Darstellung nicht nahe legen, hier eine starre Täter-Opfer- Struktur zu vermuten. Wie ich bereits oben ausgeführt habe, ist auf Grundlage der Ausführungen zum Charakter von Diskursen die Eingebundenheit *aller* Subjekte in gesellschaftliche Diskurse anzunehmen: „Ein Diskurs [...] produziert Wissen, das Wahrnehmungen und Praktiken formt. Deshalb hat er sowohl Auswirkungen auf diejenigen, die ihn bedienen wie auch auf diejenigen, die ihm unterworfen sind“ (Hall 1994b, 178).¹⁸³ Zudem ist, wie erwähnt, die Beziehung von Subjekt und diskursiven Formationen als eine Artikulation zu denken. Dadurch kommt in den Blick, dass ‚weiße‘ WissenschaftlerInnen sich kritisch ins Verhältnis setzen können zu rassistischen Wissensproduktionen wie auch, dass ethnisch markierte WissenschaftlerInnen dominante Repräsentationen stabilisieren können. Damit wird nahe gelegt, dass Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen nicht lediglich Effekte ‚weißer‘ Theoriebildung sind und zudem wissenschaftliches Handeln nicht als von rassistischen Verhältnissen determiniert anzusehen ist.

Rassismen als historisch hergestellte strukturelle Dominanzverhältnisse sind in gewisser Weise als unpersönlich zu begreifen, wodurch individuelles Denken und

¹⁸³ Siehe 2.3.3.3. für die Ausführungen zur Sicht auf Subjekte in rassistischen Verhältnissen

Handeln rassistische Effekte haben kann, welche subjektiv nicht intendiert sind (vgl. Leiprecht 2005, 332). Rassismen sind gleichzeitig jedoch äußerst persönlich, da wie gesehen Subjekte in alltagskulturellen Situationen Repräsentationen aktualisieren und damit auch Diskurse fortschreiben (vgl. Rommelspacher 2002, 37f.). In diesem Verständnis sind alle Perspektiven befragbar in Bezug auf die Fortschreibung von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen. Paul Mecheril arbeitet diesen Aspekt unter Verwendung des Begriffspaares Mehrheit/Minderheit für Interkulturelle Pädagogik heraus:

„[...] Minderheitsperspektiven – von welchen Körpern auch immer eingenommen – [sind] so wenig frei wie Mehrheitsperspektiven. Minderheitenperspektiven entwickeln sich in Kontexten der Mehrheit. Mehrheitsperspektiven sind immer Bestandteil und strukturelles Moment der Minderheitenperspektiven. [...]. [Sie] sind auf der Ebene von Erkenntnis, Interesse und Aussage ‚verdächtig‘, [...] befragbar, befangen und spezifisch eingebunden“ (Mecheril 1999, 250).

Was jedoch aus den obigen Ausführungen deutlich wird, ist die zentrale Implikation, dass wissenschaftliche Theoriebildung sich nicht außerhalb gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse bewegt. Die obigen Erkenntnisse lassen nachvollziehbar werden, dass auch wissenschaftliche Diskurse nicht unabhängig von anderen Diskursen geführt werden können und auch anti-rassistische Gegen-Diskurse sich immer im Kontext vorhandener Diskurse verorten müssen, um Bedeutung zu erlangen. Rudolf Leiprecht verdeutlicht diesen Zusammenhang:

„Das Vergangene kann in neuen Diskursen aufgenommen, verschwiegen, uminterpretiert usw. werden, niemals kann sich jedoch die zeitliche Richtung und Abfolge umkehren. [...] Neue Diskurse finden bereits Bedeutungskonstellationen vor, auf die sie sich positiv beziehen, von denen sie sich abgrenzen, sich abheben können usw. *Selbst die ausdrücklichsste Abgrenzung gegenüber vorgefundenen Bedeutungskonstellationen setzt sich noch in Beziehung zu diesen.*“ (Leiprecht 2001, 13; Hvh. AS).

Im Hinblick auf die zugrunde liegende Fragestellung, welche Verantwortung WissenschaftlerInnen für die Fortschreibung von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen haben, wird nachvollziehbar, dass diese sich vor dem Hintergrund der obigen Erkenntnisse nicht lediglich in der Neuorientierung auf reflexive Theorieströmungen erstrecken kann. Deutlich wird, dass wissenschaftliche Theoriebildung nicht nur situiert ist in Bezug auf ihre Wissensproduktionen, sondern diese Wissensproduktionen auch im Kontext von Dominanzverhältnissen zu verorten sind, in denen wissenschaftliche Theoriebildung in wechselseitiger Verschränkung steht mit sozialen Verhältnissen, im Rahmen derer sie entwickelt wird. Wissenschaftliche Theoriebildung ist demnach herausgefordert, im *Spannungsfeld* von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen zu arbeiten, mit den Worten Yasmin

Gunaratnams, der Notwendigkeit für ein „working with and against racial categories“ (Gunaratnam 2003, 28ff.). WissenschaftlerInnen stehen damit nicht außerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern sind als Akteure darin verwickelt, Wissenschaften selbst sind als produktive Felder zu begreifen, wie Paul Mecheril formuliert:

„Forschungen zu Migration und Ethnizität beziehen – ob absichtlich oder nicht – Stellung in den gesellschaftlichen Kämpfen um Anerkennung zwischen ethnischen oder aufgrund ihres Migrationsstatus differenzierten Gruppen, und sie können jederzeit zur Bestärkung bestimmter Positionen instrumentalisiert, ausgelegt oder partialisiert werden.“ (Mecheril 1999, 242).

Es geht demnach in der Tat im Kern darum, dass sich wissenschaftliche Theoriebildung herausgefordert sieht, Position zu beziehen in und zu gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen, in der Anerkennung dessen, nicht neutral und objektiv sein zu können. Das macht deutlich, dass die hier diskutierten Fragen viel damit zu tun haben, in welcher Weise wissenschaftliches Handeln in der Folge praktiziert wird.

Die bisherigen Überlegungen sensibilisieren dafür, die angestellten epistemologischen Überlegungen nicht als ineffiziente bzw. philosophische Theoriedebatte zu sehen. Sie verdeutlichen, dass die obigen Erkenntnisse einen Paradigmenwechsel nahe legen, der weit reichende Implikationen hat für die Frage, wie wissenschaftliches Handeln ausgerichtet sein sollte. Sie eröffnen auf wissenschaftlicher Ebene Fragen nach dem Umgang mit Repräsentation, Reflexivität und Rassismus in der Einwanderungsgesellschaft. Wie Mona Singer in epistemologischer Perspektive herausarbeitet, bewegen sich diese in dem Spannungsfeld von Universalismus versus Partikularismus, in dem die Frage nach dem Umgang mit diesen Erkenntnissen über die Situiertheit wissenschaftlichen Handelns in Dominanzverhältnissen höchst unterschiedlich beantwortet wird und Gegenstand kontroverser Debatten sein kann.

„Bedeutet die Einsicht, dass Wissen kontextgebunden und perspektivisch ist, dass es keine darüber hinaus gehenden Kriterien geben kann, um zwischen konkurrierenden Wissensansprüchen zu entscheiden? Oder kann nachgerade die spezifische gesellschaftliche Positioniertheit der WissensproduzentInnen zum Ausgangspunkt genommen werden und daraus abgeleitet werden, dass es gesellschaftliche Standorte gibt, von denen aus eine adäquatere und objektivere Sicht auf die Verhältnisse möglich ist?“ (Singer 2004, 259)

Singer macht mit diesen Fragen deutlich, dass sich mit der Ablehnung universalistischer Positionen ein Feld öffnet, in dem Fragen des „Wer forscht über wen?“, des „Wer spricht für wen?“ keine einfache Antwort ermöglichen.

Erziehungswissenschaft zwischen Gleichheit und Differenz

Die Erkenntnisse zum Zusammenhang von Rassismus und wissenschaftlicher Theoriebildung sollen jedoch nicht dazu verleiten, die vorliegende Arbeit als einzige Kritik an den gegenwärtigen Strukturen wissenschaftlicher Theoriebildung zu verstehen. Geleitet von der Idee des Eingangszitats, nicht aufzuhören, Fragen zu stellen, lag die Intention dieser Denkbewegungen vielmehr darin, die Aussagekraft und Qualität der neueren Theorieentwicklungen zu nutzen dafür, die blinden Flecken auszuleuchten in der Frage um den Zusammenhang von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen und der Theoriebildung in der Interkulturellen Pädagogik. Dies geschieht in der Annahme, dass dieser Prozess hilfreich ist dafür, um zu klären, welche Verantwortung wissenschaftliche Theoriebildung und Forschung trägt in Verhältnissen, die, wie eingangs skizziert, von einem Zustand der (An-)Erkennung und Verknennung gekennzeichnet sind. Gleichzeitig erfolgte die Diskussion der neueren Theorieentwicklungen in der Darstellung ihrer wechselseitigen Bezüge, um dafür eine fundierte Diskussionsbasis herzustellen.

Kritische Rückfragen an eine universalistische Ausrichtung der Erziehungswissenschaften wie die obigen sind dabei keineswegs neu. Die Auseinandersetzung mit Pluralität, Gleichheit und Differenz hat in den deutschen Erziehungswissenschaften insbesondere in den Fachdisziplinen Interkultureller Pädagogik, der Frauen- und Geschlechterforschung und der Integrationspädagogik stattgefunden (vgl. Krüger-Potratz 1999; Krüger-Potratz/Lutz 2002; Mecheril 2004, 214). Neu ist jedoch die Sichtweise darauf, *wie* die Fragen zu Gleichheit und Differenz in den neueren Theorieentwicklungen diskutiert werden. Hier kommt in den Blick, dass die Theorieentwicklungen mit ihrem Bewusstsein für soziale Vielfalt einerseits und ihrer kritischen Haltung zu Vielfalt im Kontext sozialer Ungleichheit andererseits eine spezifische Perspektive auf soziale Verhältnisse entwickeln, die als Paradigma bezeichnet werden kann.¹⁸⁴ Diese Doppelperspektive bildet einen Zugang zum Verstehen gesellschaftlicher Verhältnisse, der die Kontextbedingtheit und Partikularität sozialer Differenzen im Spezifischen und der Beschaffenheit sozialer Strukturen im Allgemeinen in den Blick nimmt und gleichzeitig diese Strukturen in einer machtkritischen Perspektive auch befragt im Hinblick auf die darin stattfindenden

¹⁸⁴ Der Begriff des „Paradigmas“ bezeichnet ein Denkmuster, mit dem gesellschaftliche Verhältnisse wissenschaftlich gelesen werden. In epistemologischer Sicht fokussiert ein Paradigma das, was beobachtet und überprüft wird, die Art der Fragen, welche in Bezug auf ein Thema gestellt werden und wie diese Fragen gestellt werden sollen.

Kämpfe von Ausgrenzung und Privilegiensicherung. Dies steht in großer Parallelität zu dem Doppelblick des eingangs dargestellten Kultur-Verständnisses nach den britischen Cultural Studies, das in diesem Spannungsverhältnis soziale Phänomene situiert.¹⁸⁵ Gleichzeitig kann diese Perspektive in der Interkulturellen Pädagogik auch als Weiterentwicklung und kontinuierliche Zusammenführung von Ansätzen Antirassistischer Pädagogik (mit ihrem Fokus auf Diskriminierung) und Interkultureller Pädagogik (mit ihrem Fokus auf kulturelle Identität) gesehen werden (vgl. Leiprecht 2003, 26f.; Auernheimer 2005, 155f.).

Vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen lässt sich mit Blick auf die hier interessierende Fragestellung folgern, dass die neueren Theorieentwicklungen viel Potential haben, die Mechanismen von Ethnisierungen bzw. Kulturalisierungen und die Verbindung zu sozialen Ungleichheitsverhältnissen zu erhellen. Des Weiteren sind sie wie erwähnt auch als weiterführende analytische Perspektiven anzusehen, die Lebenswirklichkeit von Personen/Gruppen in ethnisch heterogenen Gesellschaften zu analysieren. Gleichzeitig wird jedoch auf Grundlage der Ausführungen zum diskursiven Charakter von Rassismen, und der Beteiligung wissenschaftlicher Theoriebildung darin, ebenso deutlich, dass es nicht ausreicht, lediglich in der Theoriebildung neue Wege zu finden, soziale Vielfalt und Differenz analytisch zu greifen. Vielmehr wird deutlich, dass auch die *Erkenntnisbedingungen* wissenschaftlichen Handelns, d.h. auch ihre institutionellen Rahmenbedingungen und ihre Akteure, berücksichtigt werden sollten.

Die neueren Theorieentwicklungen bestärken hier Positionen, die Homogenitätsvorstellungen problematisieren, welche in den Erziehungswissenschaften über Jahrzehnte hinweg Eingang gefunden haben (vgl. Krüger-Potratz 1999; Krüger-Potratz/Lutz 2002). Dort wird nahe gelegt, dass die Allgemeinen Erziehungswissenschaften sich auch epistemologisch öffnen sollten für Verhältnisse von Gleichheit und Differenz. Wie Marianne Krüger-Potratz bereits 1999 formuliert, sind jedoch diese Überlegungen nicht lediglich als „pädagogische Postulatorik“ (ebd., 161) anzusehen, sondern geben deutliche Hinweise für die Ausrichtung von Erziehungswissenschaften im Kontext sozialer Heterogenität. Sie konturiert hier auch das Spannungsfeld zwischen Gleichheit und Differenz für die Ausrichtung von Erziehungswissenschaften:

¹⁸⁵ Zu den beiden Dimensionen des Spannungsverhältnisses siehe 2.1.3.

„Die Anerkennung des Differenten als Teil des Allgemeinen, *ohne es zu subsumieren oder es hinzu zu addieren*, sondern es in seiner Pluralität fassen zu können, setzt voraus, dass seine Entstehung, wie die für seine Festschreibung herausgebildeten Muster erforscht sind und dass somit Ansatzpunkte für den Bruch mit nicht mehr zeitgemäßen Homogenisierungsstrategien, Einheitsvorstellungen und entsprechenden Konzepten und Methoden zur Überwindung von Differenzen und Auflösung von Dissens offengelegt sind.“ (Krüger-Potratz 1999, 161; Hvh. AS).

In der Diskussion dieses Zitats möchte ich abschließend klären, inwiefern die neueren Theorieentwicklungen einen Paradigmenwechsel nahe legen, der Vielfalt und Differenz zum Ausgangspunkt auch von Erziehungswissenschaften nimmt und den Zusammenhang von Interkultureller Pädagogik und Erziehungswissenschaften im Kontext sozialer Heterogenität neu denkt.

Mit dem Hinweis von Marianne Krüger-Potratz auf die Gefahr, Differentes zu *addieren*, ist die obige Kritik angesprochen, dass die Situiertheit wissenschaftlicher Theoriebildung auch bedeutet, in Repräsentationsverhältnisse des Darstellens und Vertretens verwickelt zu sein, die im Kontext von Dominanzverhältnissen zu sehen sind. In dieser Perspektive steht die Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung in einem engen Zusammenhang mit der Kritik an der Homogenität des Bildungssystems, die nur unzureichend auf die soziale Heterogenität der Verhältnisse reagiert und dadurch Diskriminierungen begünstigt und fortschreibt. Wie oben herausgearbeitet wurde, wird die Ausrichtung Interkultureller Pädagogik als Fachdisziplin erst vor dem Hintergrund der Dominanz ‚weißer‘ Normalitätsvorstellungen in den Erziehungswissenschaften problematisch, in der sie die Logik bestätigt, die sich rassifizierende Konstruktionspraxen zunutze machen:

„Eine andere Variante der Unsichtbarmachung durch die Nutzung des einseitig durchsichtigen Spiegels erfolgt, indem wir Weißen nicht nur ‚uns‘ selbst unmarkiert lassen, sondern *alles andere* markieren, und auf diese Weise *unmarked marker* sind.“ (Albrecht-Heide 2005, 452).

Die Gefahren liegen hier insbesondere darin, die ethnische Heterogenität nicht als Normalfall auf epistemologischer Ebene anzuerkennen und damit dazu beizutragen, soziale Ungleichheitsverhältnisse zu stabilisieren und womöglich durch eigenes Handeln fortzuschreiben (vgl. Krüger-Potratz 1999, 160; Junker 2005). Carsten Junker verdeutlicht in drastischer Weise die konstitutiven Effekte dieser Situation in Beziehung zur gesamtgesellschaftlichen Situation:

„Der Ausschluss des Themas Rassismus an den Universitäten bzw. eine hegemoniale Art der Repräsentation von Rassismus, mit der *weiße* ‚normale‘ Wissenssubjekte ihre ‚Anderen‘ als Objekte der Wissensproduktion herstellen, kann als Auswirkung einer Struktur gesehen werden, die Rassismus fortwährend hervorbringt.“ (Junker 2005, 432).

Im Hinblick auf die Verbindung von Interkultureller Pädagogik und Erziehungswissenschaften sollte es darum gehen, die Einbeziehung von ethnischer Differenz als Konstante in erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zu denken. Dadurch wird Interkulturelle Pädagogik als eigenständige Fachrichtung nicht in Frage gestellt. Vielmehr wird der Referenzrahmen verändert, indem die Auseinandersetzung mit ethnischer Differenz zu einer *Querschnittsaufgabe* wird (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 106f. und 195ff.). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden ethnischen Heterogenität notwendig, um nicht Strukturen zu befördern, in denen bestimmte soziale Gruppen fortwährend als ‚anders‘ konstruiert werden, sondern ethnische Pluralität als Ausgangspunkt genommen wird. Georg Auernheimer formuliert dies für die Verbindung allgemeiner Erziehungswissenschaften und Interkultureller Pädagogik wie folgt: „Wichtig wird es sein, der interkulturellen Bildung und Erziehung den Ausnahmecharakter zu nehmen und sich auf strukturelle Gemeinsamkeiten zu besinnen.“ (Auernheimer 2005, 54)

Mit Rückbezug auf die Einleitung, dass soziale Heterogenität jedoch nicht lediglich ethnisch-kulturelle Heterogenität meint, sondern vielmehr eine Pluralität auch entlang weiterer Differenzen wie Geschlecht, sozialer Schicht, Alter, Gesundheit etc. bedeutet, wird nachvollziehbar, dass der soeben bestimmte Perspektivenwechsel sich nicht lediglich auf Interkulturelle Pädagogik beziehen kann. Vielmehr ist damit ausgesagt, dass erziehungswissenschaftliche Theoriebildung Vielfalt zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen nehmen sollte (vgl. Leiprecht/Lutz 2005; Fleßner 2005). Das bedeutet, die Kritik aufzunehmen, dass der „*mainstream*“ der Erziehungswissenschaft mit dem Anspruch auf das Allgemeine sich als zielgruppenunspezifisch generiert und [...] die Bearbeitung von Differenz in die Fachdisziplinen verweist.“ (Krüger-Potratz 1999, 152)

Gleichzeitig sollte diese Neuorientierung kritisch ausgerichtet sein auf die Ein- und Ausschlüsse ihres wissenschaftlichen Handelns. Das greift die obigen Implikationen auf, situiertes Wissen auch als in Dominanzverhältnissen situiert zu begreifen. Damit wird mit Bezug auf den obigen Hinweis von Marianne Krüger-Potratz in den Blick genommen, dass die Anerkennung sozialer Vielfalt auch auf epistemologischer Ebene Gefahr laufen kann, Differenz zu *subsumieren*. Es kann daher nicht lediglich darum gehen, Interkulturelle Pädagogik als Querschnittsdisziplin zu verorten und Heterogenität zum Ausgangspunkt der Theoriebildung zu nehmen, ohne

Strukturveränderungen in den institutionellen Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Wissensproduktionen anzustreben. Das heißt für die Ausrichtung von Theoriebildung im Kontext sozialer Vielfalt und Differenz zum einen, sich reflexiv ihrer Ausschlüsse und Einschlüsse bewusst zu werden. Zum anderen verweist es auf die Notwendigkeit für Strukturveränderungen, in denen Wissensproduktionen benachteiligter Gruppen explizit einbezogen werden (vgl. Mecheril 2005). Der eine Schritt ist ohne den anderen nicht zu erfüllen, sie bedingen einander wechselseitig. Die beiden Aspekte werden abschließend erläutert und in der Perspektive diversitätsbewusster Theoriebildung zusammengeführt.

Reflexivität und Diversitätsbewusstsein

Die obige Auseinandersetzung mit Fragen von Reflexivität, Repräsentation und Rassismus in Erziehungswissenschaften im Kontext einer pluriformen Einwanderungsgesellschaft ist m.E. von Bedeutung, da sie deutlichen Einfluss auf die Frage hat, wie wissenschaftliches Handeln in diesem Verhältnis ausgerichtet ist. Das heißt für die gegenwärtigen Verhältnisse, dass die obigen Erkenntnisse über den Zusammenhang von Rassismus und Theoriebildung nicht zu pessimistischen Einschätzungen führen, die in Dekonstruktionen der Dekonstruktion nur noch darauf ausgerichtet sind, die eigene Beteiligung an rassistischen Strukturen zu bearbeiten. Das führt letztlich zur Verunmöglichung wissenschaftlichen Handelns und zementiert gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse.¹⁸⁶

Jedoch wird aus den obigen Ausführungen deutlich, dass die Fragen um Repräsentation, Macht und Wissen ein komplexes Feld eröffnen, wer mit welcher Berechtigung über wen Wissen herstellen kann/soll/darf. Insbesondere die Erkenntnisse über die interdependenten Verwobenheiten sozialer Differenzen machen hier darauf aufmerksam, dass Repräsentationen nicht vollständig sein können, sondern Positionen von Subjekten und soziale Gruppen in sich stark differenziert zu sehen sind (vgl. Hall 1994d, 82ff.; Supik 2004, 90ff.).¹⁸⁷

Insofern hätte diese Arbeit auch geschrieben werden können als „im Spannungsfeld von Vergeschlechtlichung“, „im Spannungsfeld von Heteronormativität“ etc. Das soll deutlich machen, dass sich Theoriebildung in Dominanzverhältnissen immer im Spannungsfeld von Repräsentation, Wissen und Macht bewegt, und es keinen

¹⁸⁶ Mona Singer führt diesen Aspekt in ihren Überlegungen zur Frage, wer über wen forschen sollte, ausführlich aus (vgl. Singer 2005, 242ff.).

¹⁸⁷ Siehe 2.4.2.

„[...] 'Königsweg' [gibt], [...] Denn jede Lösung, jede strategische Praxis operiert mit (neuen/anderen) Einseitigkeiten und Verkürzungen. Jede pädagogische Praxis produziert (neue) Ausschlüsse. Deshalb [wird] [...] deutlich, dass sich ‚interkulturelles‘ Tun nicht aus der beständigen Notwendigkeit der (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung entlassen kann.“ (Mecheril 2005, 318).¹⁸⁸

Das macht auch deutlich, dass ich als ‚weiße‘ Wissenschaftlerin Dinge in bestimmter Perspektive wahrnehme, Theorien in spezifischer Weise lese und daraus mein Handeln generiere, und dadurch auch in dieser Arbeit bestimmte Repräsentationen privilegiert habe gegenüber anderen, die ich als weniger wertvoll betrachtet habe. Gleichzeitig heißt die Aufforderung zur Reflexivität nicht, in einen Essentialismus zurückzufallen, der Differenzen als naturalisiert annimmt. Wie Linda Supik in Rezeption von Stuart Hall deutlich macht:

„Der Aspekt der Selbstreflexivität enthält für sich genommen schon das Paradox, dass eine positionierte Identität sich zwar ihrer Positioniertheit bewusst sein soll, aber den genauen Standpunkt nicht kennen kann. [...] Diese Position [...] kann das sprechende Subjekt durch die Benennung niemals wirklich treffen, also letztlich auch nicht repräsentieren.“ (Supik 2004, 90).

Reflexivität heißt hier vielmehr, die Begrenzungen der eigenen Perspektive immer zu kontextualisieren, systematisch zu verbinden mit den sozialen Strukturen, im Rahmen derer das wissenschaftliche Wissen entwickelt wird (vgl. Friebertshäuser 2006; Alvesson/Sköldberg 2000). Gleichzeitig wird das Instrument der Reflexivität, das im Rahmen soziologischer und ethnographischer Zugänge durchaus verbreitet ist, vor dem Hintergrund der obigen Erkenntnisse präzisiert, und zwar in Bezug auf die Bewusstmachung der Praxen, in denen soziale Differenzen in Dominanzverhältnissen funktionalen Charakter annehmen können. Paul Mecheril schlägt hier eine reflexive Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung vor, in der Reflexivität nicht lediglich als Selbstbeschau definiert wird, sondern in einen Bezug zu strukturellen Verhältnissen gestellt wird, im Rahmen derer die soziale Position der Wissenschaffenden Einfluss hat:

„Eine fruchtbare methodologische Perspektive im Bereich interkultureller Forschung ist die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Ort, von dem aus gesprochen wird. [...] Die Stoßrichtung dieser Reflexivität kulturalisierender Art besteht nicht in der Zerstörung des interkulturellen Forschungsansatzes, sondern seiner Verfeinerung hin zu jenem Instrument der Erkenntnisproduktion, dessen Ergebnisse Kommunikationen zur Folge haben, welche einen Beitrag zur Bewusstmachung von Herrschaft und sozialer Benachteiligung leisten sowie eine Auseinandersetzung mit Mitteln ihrer Überwindung unterstützen.“ (Mecheril 1999, 245).

Wenngleich Mecheril hier die Analysekategorie Ethnizität meint, so ist die Begriffswahl von Kultur hilfreich, um anzuzeigen, dass in Verhältnissen sozialer

¹⁸⁸ Hier beziehe ich das Zitat auf wissenschaftliche Praxis.

Heterogenität diese Reflexionsarbeit diversitätsbewusst ausgelegt sein sollte, um die epistemologischen Ein- und Ausschlüsse genauer auszuleuchten, in denen sich wissenschaftliche Theoriebildung im Kontext sozialer Heterogenität bewegt (vgl. Mecheril 2005, 326f.).¹⁸⁹

Gleichzeitig bezieht sich Reflexivität jedoch auch auf die von Marianne Krüger-Potratz angesprochene Dekonstruktion der Normalitätsvorstellungen, die gegenwärtig in Erziehungswissenschaften wirken. Das greift die Überlegung auf, dass die Reflexivität nicht lediglich auf die Offenlegung der Partikularität zielen sollte und auf diese Weise Gefahr läuft, Verhältnisse von Dominanz und Marginalisierung zu relativieren. Vielmehr wird damit auch verbunden, dass reflexive Verfahren notwendig sind für eine „Verschiebung“ der sozialen Verhältnisse hin zu gerechteren Strukturen (vgl. Mecheril 2004, 221ff.). Darauf zielt auch Gunaratnams Formulierung des „working against racial categories“ (ebd. 2003, 28ff.). In Bezug auf die obigen Erkenntnisse wird deutlich, dass damit auch die institutionellen Rahmenbedingungen wissenschaftlichen Handelns in den Blick kommen sollten. Wie Rudolf Leiprecht und Helma Lutz im Hinblick auf die Rahmenbedingungen für pädagogische Professionalisierung formulieren:

„Der noch weitgehend vorzufindende mono-kulturelle und mono-linguale Habitus von Institutionen der Ausbildung (Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Fachschulen) ist konsequenterweise ebenfalls zur Diskussion zu stellen.“ (ebd. 2005, 232).

Diese Aussage weist auf den zweiten Aspekt, der systematischen Öffnung wissenschaftlicher Theoriebildung zur Widerspiegelung der heterogenen Verhältnisse, hin. Im Kern dreht sich dieser Aspekt um die Frage von *Nähe* und *Distanz* und greift die obige Frage auf, wer über wen forschen darf.¹⁹⁰ In der Perspektive, einen „assimilatorischen Egalitarismus“ (Rommelspacher 2002, 65) zu vermeiden, in dem die Heterogenität sozialer Perspektiven immer wieder vereinnahmt wird von dominanten

¹⁸⁹ Gleichzeitig wird hier einschränkend angemerkt, dass die Bedeutung von Reflexivität nicht überschätzt werden sollte. Das soll darauf hinweisen, dass Reflexionen in ihrer Qualität auch davon abhängig sind, dass man ein Bewusstsein darüber hat, worüber man oder frau reflektieren soll. Mit Blick auf die obige Diskussion ist damit zum einen beispielsweise die Relevanz von ‚Weiß-Sein‘ angesprochen, in der das Unbewusste, eingelagerte und hochgradig verselbständigte Repertoire an Sichtweisen und Erklärungsfiguren auch Grenzen für Reflexivität aufweist (und überdies durch psychosoziale Bewältigungsmechanismen beeinflusst ist) (vgl. Castro Varela/Mecheril 2005). Zum anderen kommt in den Blick, dass Reflexivität auch stark von den ‚theoretischen Werkzeugen‘ abhängig ist, derer sich WissenschaftlerInnen bedienen: „Der gemeinsame Nenner der sozialkonstruktivistischen Wissenschaftsanalysen ist eine soziale und kulturelle Verortung von wissenschaftlichem Wissen, aber eine systematische Diskussion dieser Zurechnungsproblematik ist ausständig“ (Singer 2005, 266/256ff.).

¹⁹⁰ Insbesondere Erfahrungen aus der feministischen Forschung sind hier aufschlussreich, weil sie in ähnlicher Weise epistemologische Suchbewegungen anstellen, die Frage des Einflusses von Minderheiten- bzw. Mehrheitsperspektiven für wissenschaftliche Analysen gesellschaftlicher Verhältnisse zu beantworten (siehe oben).

Perspektiven, zielt dieser Aspekt darauf ab, auch Strukturveränderungen zu verwirklichen, die Repräsentationsverhältnisse gerechter gestalten. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der Anerkennung von Dominanzverhältnissen zu verstehen, in denen wie gesehen „das Sprechen-Können als eine Ressource zu verstehen ist, die unterschiedlich verteilt ist“ (Mecheril 2005, 315; auch: Castro Varela/Dhawan 2003). Konkret bedeutet dies, aktiv für Strukturen einzutreten, in denen Verhältnisse geschaffen werden, die eine Partizipation an wissenschaftlichen Wissensproduktionen ermöglichen. Paul Mecheril entwickelt diese Perspektive für die Migrationsforschung wie folgt:

„Damit plädiere ich für eine Sozialwissenschaft der Beforschung ‚der Anderen‘, die ihren Ausgangspunkt in den Kategorien und Selbstverständnissen derer nimmt, die im Mittelpunkt des Interesses stehen: Die Anderen. [...] dies weniger, weil sie an einen Erkenntnisvorsprung des Authentischen glaubt, sondern vielmehr, weil sie prinzipiell die formale Möglichkeit von Selbstbestimmung im Rahmen einer ihrer politischen Dimensionen bewussten Wissenschaft methodologisch ernst nimmt.“ (Mecheril 1999, 256f.).

Dieser Aspekt ist nicht unumstritten und führt in der – wenigen – Literatur häufig zu Kontroversen (vgl. Singer 2005, 180ff.; Back/Solomos 2002; Mecheril 2004, 217ff.).¹⁹¹ Ich halte aber diese Perspektive für eine notwendige Konsequenz aus der Anerkennung, dass Wissenschaften auch an der Schaffung gerechter Strukturen mitwirken sollten. Es ist jedoch zu betonen, dass dieser Aspekt erst vor dem Hintergrund der Dekonstruktion dominanter Normalitätsvorstellungen und Dominanzstrukturen weiterführend ist, da er sonst Gefahr läuft, Ungleichheitsverhältnisse zu zementieren (vgl. Mecheril 2004, 219ff.).

¹⁹¹ So ergibt sich beispielsweise eine in den USA einflussreiche epistemologische Position ethnisch markierter WissenschaftlerInnen aus der Annahme, dass sozialwissenschaftliche Theoriebildung und Forschung in ihrer universalistischen Ausrichtung blind für rassistische Strukturen und Wirkungen ‚weißer‘ Dominanz ist mit der Folge, ‚andere‘ Repräsentationen von WissenschaftlerInnen zu marginalisieren. Insbesondere VertreterInnen der Critical Race Theory (CRT) haben in Reaktion auf die Kritik an „racialized discourses and ethnic epistemologies“, wie der Titel einer der führenden Vertreterinnen der CRT, Gloria Ladson-Billings, lautet, eigene Theorieansätze entwickelt (vgl. Ladson-Billings 2000; Delgado 1995; Delgado/Stefancic 2001). Ausgangspunkt ist die Feststellung, „[...] that discursive, social, and institutional structures have created a sense of ‚otherness‘ for those who are outside the dominant culture paradigm“, mit der Positionierung, dass eine Notwendigkeit besteht “[...] for considering the scholarship of racial and ethnic ‘others’” (ebd., 258). Deutlich wird, dass die ethnisch markierte soziale Positionierung hier zum Ausgangspunkt epistemologischer Überlegungen, Theorieentwicklungen und Forschung gemacht wird, und zwar in direkter Bezugnahme auf die Dominanzverhältnisse, die ihre soziale Positionierung ausmachen, d.h. in Bezug auf die ‚weiße‘ Hegemonie und der Unterdrückung von People of color (vgl. ebd., 264). Im Sinne einer standpunkt epistemologischen Ausrichtung betonen VertreterInnen der CRT, dass sie nicht den essentialisierenden, primordialen Vorstellungen von ‚Blackness‘, ‚Latinoness‘, ‚Asianness‘ etc. folgen.; jedoch betonen sie die diesen sozialen Gruppen gemeinsame soziale Position als ethnisch *markierte* Gruppen, die sie als ethnisch ‚Anderer‘ in sozialen Ungleichheitsverhältnissen in ungleich höherer Wahrscheinlichkeit Diskriminierungen aussetzen (vgl. Delgado/Stefancic 2001, 56ff). Diese Position besetzen sie, eingedenk ihrer Ablehnung essentialistischer Ethnizitätsvorstellungen, als epistemologische Ausgangsposition (ebd., 263).

Die beiden skizzierten Risiken der Subsumierung und der Addition von Differenzen konturieren das oben angesprochene Verhältnis von Gleichheit und Differenz. Sie erläutern den Hintergrund für den Titel der Arbeit, Theoriebildung als „diversitätsbewusste Theoriebildung im Spannungsfeld von Ethnisierung und Kulturalisierung“ zu begreifen. „Diversitätsbewusst“ hat hier deutlich zwei Konnotationen, die, wie erwähnt, in der Verbindung der Perspektiven von Gleichheit und Differenz begründet liegen, die nicht getrennt voneinander betrachtet werden sollten und die sich wechselseitig korrigieren, insofern als

„[...] die Analyse von Konstruktionsprozessen differenter Wirklichkeiten es nicht überflüssig macht, auch die Existenz von machtbasierter Unterdrückung, sozialem Ausschluss und Rassismus wissenschaftlich zu thematisieren – lokal und weltweit.“ (Fleßner 2005, 167).

Zum einen wird Diversität als Ausgangspunkt für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung genommen, und damit systematisch in alle Teilbereiche integriert. Gleichzeitig wird die Eingebundenheit des eigenen wissenschaftlichen Handelns anerkannt, in dem Bewusstsein, dass wissenschaftliches Handeln immer daran beteiligt ist, Repräsentationen über Differenzen zu entwickeln, zu stabilisieren und zu transformieren, und dass dies im Kontext von Dominanzverhältnissen geschieht, wo diese Klassifikationspraxen auch funktional werden können zur Rechtfertigung sozialer Ungleichheitsverhältnisse. „Diversitätsbewusst“ heißt hier auch, anzuerkennen, dass sich wissenschaftliche Theoriebildung aus diesen Verhältnissen nicht herausbewegen kann, sondern im *Spannungsfeld* von Ethnisierung bzw. Kulturalisierung, bzw. weiter gefasst: der verändernden Essentialisierungen und Naturalisierungen, situiert ist. In dieser Perspektive wäre für die interkulturell-pädagogische Theoriebildung im Kontext einer diversitätsbewussten Erziehungswissenschaft zu formulieren:

„Das heißt, dass es unter einer migrationspädagogischen Perspektive darum geht, sich für Strukturen einzusetzen, in denen Andere und Nicht-Andere als Handlungssubjekte anerkannt werden; zugleich geht es aber auch um einen dekonstruktiven Bezug auf identitätsbestätigende Praxen der Anerkennung.“ (Mecheril 2005, 325).

Diese Ausrichtung schließt ein, Erziehungswissenschaften als reflexive Wissenschaft zu begreifen (vgl. Friebertshäuser 2006; Mecheril 2004, 311ff.; Krüger-Potratz 1999, 152). Gleichzeitig wird aus den Ausführungen deutlich, dass sich diese Überlegungen am Anfang befinden und hier Bedarf für Forschung besteht. Ansätze dafür, Heterogenität als Normalfall auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu denken, sind bereits in den Diskursen zu interkultureller Bildung im Studium enthalten, wie Marianne Krüger-Potratz und Ingrid Gogolin herausarbeiten (vgl. ebd. 2006, 200ff.). Ulrike Hormel und Albert Scherr schlagen auf Grundlage ihrer Studie zum

Umgang mit Heterogenität in Einwanderungsgesellschaften von Kanada, Frankreich und Großbritannien diese Perspektive als notwendige Antidiskriminierungsperspektive für alle Bereiche pädagogischer Tätigkeitsfelder vor (vgl. Hormel/Scherr 2004). In manchen Bereichen beginnen sich pädagogische Ansätze dafür zu etablieren (vgl. Auernheimer 2005, 154ff.; Preissing/Wagner 2003). Wenngleich hier noch einige Forschungsarbeit ansteht (auch in der Forschung selbst), verspricht diese Perspektive, den eingangs angesprochenen Zustand der Gleichzeitigkeit von (An-)Erkennung und Verkennung sozialer Heterogenität ernst zu nehmen und einen Beitrag zu leisten zur Schaffung von Anerkennungsverhältnisse, die geleitet sind von der Idee der Gleichheit in Differenz.

4. Literaturverzeichnis

ALBRECHT-HEIDE, ASTRID (2005): Weißsein und Erziehungswissenschaft. In: Eggers et al. (Hrsg.): a.a.O.; 444-459

ALVESSON, MATS/SKÖLDBERG, KAJ (2000): Reflexive Methodologies. New Vistas for Qualitative Research. London: Sage

AMOS, KARIN (2001): Zur Rezeption der Differenzdiskussion in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Lutz/Wenning (Hrsg.): a.a.O.; 143-160

ARNDT, SUSAN (2005): Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas. In: Eggers et al. (Hrsg.): a.a.O.; 24-29

ASHCROFT, BILL ET AL. (Hrsg.) (1998): Key Concepts in Post-Colonial Studies. London: Routledge

ASHCROFT, BILL ET AL. (Hrsg.) (2002): The post colonial studies reader. 2.Auflage. London: Routledge

AUERNHEIMER, GEORG (2002): Kultur, Lebenswelt, Diskurs – drei konkurrierende Konzepte. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Nr. 8/2; 93-103

AUERNHEIMER, GEORG (2005): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 4.Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

AUERNHEIMER, GEORG (2006): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2. überarb. u. erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

BACK, LES/SOLOMOS, JOHN (2002): Theories of Race and Racism. A Reader. London: Routledge

BADAWIA, TAREK (2002): „Der dritte Stuhl“: eine Grounded Theory Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation

BADAWIA, TAREK ET AL. (Hrsg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a.M./London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation

BADER, MICHAEL (2001): Kultur und Identität. Essentialismus, Konstruktivismus oder Kritischer Realismus? In: Rademacher/Wiechens (Hrsg.): a.a.O.; 145-175

BALIBAR, ETIENNE (1992): Gibt es einen Neo-Rassismus? In: ders./Wallerstein: a.a.O.; 23-38

BALIBAR, ETIENNE/WALLERSTEIN, IMMANUEL (1992): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. 2.Auflage. Hamburg: Argument Verlag

BAQUERO TORRES, PATRICIA (2004): Geschlecht und Kultur im erziehungswissenschaftlichen Migrationsdiskurs am Beispiel der Interkulturellen Pädagogik und der Sozialpädagogik. In: Sökefeld (Hrsg.): a.a.O.; 53-71

BARKER, CHRIS/GALASIŃSKI, DARIUSZ (2003): Cultural Studies and discourse analysis. A dialogue on language and identity. 2. Auflage. London: Sage

BBMFI – Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2003): Förderung von Migrantinnen und Migranten im Elementar- und Primarbereich. Dokumentation der Fachtagung vom 7.3.2003. Berlin

BBMFI – Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2005): Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Bonn

BECK, ULRICH (2003): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin

BHATTACHARYYA, GARGI ET AL. (Hrsg.) (2001): Race and Power. Global Racism in the Twenty-First Century. London: Routledge

BHAVNANI, KUM-KUM (1999): Rassismen entgegen: Querverbindungen und Hybridität. In: Kossek, Brigitte (Hrsg.): Gegen-Rassismen. Konstruktionen, Interaktionen, Interventionen. Hamburg: Argument; 186-203

BHAVNANI, KUM-KUM (Hrsg.) (2001): Feminism and Race. New York: Oxford University Press

BOS, WILFRIED ET AL. (Hrsg.) (2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann

BOOS-NÜNNING, URSULA/KARAKASOGLU, YASEMIN (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann

BRAH, AVTAR (2002): Difference, Diversity, Differentiation. Processes of racialization and gender. In: Back/Solomos (Hrsg.): a.a.O.; 431-446

BRETTELL, CAROLINE/HOLLIFIELD, JAMES (Hrsg.) (2000): Migration Theory. Talking across disciplines. London: Routledge

BROMLEY, ROGER ET AL. (Hrsg.) (1999): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg: zuKlampen.

BRONFEN, ELISABETH/MARIUS, BENJAMIN (Hrsg.) (1997): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenburg Verlag

BUBLITZ, HANNELORE (2003a): Diskurs. Reihe Einsichten: Themen der Soziologie. Bielefeld: Transcript

BUBLITZ, HANNELORE (2003b): "'Diskurs und Habitus'. Zentrale Kategorien zur Herstellung gesellschaftlicher Normalität." In: Link, Jürgen et al. (Hrsg.): 'Normalität' im Diskursnetz soziologischer Begriffe. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren; 151-162

BUKOW, WOLF-DIETRICH/HEIMEL, ISABEL (2003): Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In: Badawia et al. (Hrsg.): a.a.O.; 13-39

BUKOW, WOLF-DIETRICH (Hrsg.) (1999): Fundamentalismusverdacht: Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochtonen Jugendlichen. Reihe Interkulturelle Studien, Band 4. Opladen: Leske+Budrich

-
- BUKOW, WOLF-DIETRICH (2000): Ethnisierung und nationale Identität. In: Rätzzel (Hrsg.): a.a.O.; 164-176
- BUTTERWEGGE, CHRISTOPH (2006): Globalisierung als Spaltpilz und sozialer Sprengsatz. In: ders./Hentges (2006b): a.a.O.; 55-101
- BUTTERWEGGE, CHRISTOPH/HENTGES, GUDRUN (Hrsg.) (2006a): Massenmedien, Migration und Integration : Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung. 2. überarb. u. aktual. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- BUTTERWEGGE, CHRISTOPH/HENTGES, GUDRUN (Hrsg.) (2006b): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. 3. überarb. u. aktual. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- CASTRO VARELA, MARÍA DO MAR/DHAWAN, NIKITA (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Gutiérrez Rodríguez/Steyerl (Hrsg.): a.a.O.; 270-290
- CASTRO VARELA, MARÍA DO MAR/DHAWAN, NIKITA (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Reihe Cultural Studies, Band 12. Bielefeld: Transcript
- CASTRO VARELA, MARÍA DO MAR/MECHERIL, PAUL (2005): Minderheitenangehörige und ‚professionelles Handeln‘. Anmerkungen zu einem unmöglichen Verhältnis. In: Leiprecht/Kerber (Hrsg.): a.a.O.; 406-419
- COHEN, ROBIN/VERTOVEC, STEPHEN (Hrsg.) (1999): Migration, Diasporas and Transnationalism. Reihe The International Library of Studies on Migration, Band 9. Cheltenham: Elgar Publications
- DANNENBECK, CLEMENS ET AL. (1999): Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Reihe Interkulturelle Bildungsforschung, Band 4. Münster: Waxmann
- DANNENBECK, CLEMENS (2002): Selbst- und Fremdzuschreibungen als Aspekte kultureller Identitätsarbeit: ein Beitrag zur Dekonstruktion kultureller Identität. Reihe DJI Jugend, Band 14. Opladen: Leske+Budrich
- DE CARLO, SABINA ET AL. (2006): Einleitung: Begrenzung und Ermöglichung – Migrationsprozesse in modernen Gesellschaften. In: Walter, Anne et al. (Hrsg.): Grenzen der Gesellschaft? Migration und sozialstruktureller Wandel in der Zuwanderungsregion Europa. Reihe IMIS-Schriften, Band 14. Göttingen: Universitätsverlag Osnabrück; 9-36
- DELGADO, RICHARD (1995): Critical Race Theory: the cutting edge. Philadelphia: Temple University Press
- DELGADO, RICHARD/STEFANCIC, JEAN (Hrsg.) (1997): Critical White Studies. Looking behind the mirror. Philadelphia: Temple University Press
- DELGADO, RICHARD/STEFANCIC, JEAN (Hrsg.) (2001): Critical Race Theory. An Introduction. New York: New York University Press
- DENZIN, NORMAN (Hrsg.) (2000): Handbook of Qualitative Research. 2.Auflage. London: Sage
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich
- DIEHM, ISABEL/RADTKE, FRANK-OLAF (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

-
- EDER, KLAUS (Hrsg.) (2004): Die Einhegung des Anderen. Türkische, polnische und russischdeutsche Einwanderer in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- EICKELPASCH, ROLF/RADEMACHER, CLAUDIA (2004): Identität. Reihe Einsichten: Themen der Soziologie. Bielefeld: Transcript
- EICKELPASCH, ROLF (2001): Hierarchie und Differenz. Anmerkungen zur „konstruktivistischen Wende“ in der Analyse sozialer Ungleichheit. In: Rademacher/Wiechens (Hrsg.): a.a.O.; 53-64
- EGGERS, MAISHA M. (2005a): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Eggers et al. (Hrsg.): a.a.O.; 56-72
- EGGERS, MAISHA M. ET AL. (Hrsg.) (2005b): Mythen, Masken, Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast
- ENGELMANN, JAN (Hrsg.) (1999): Die kleinen Unterschiede: der cultural studies reader. Frankfurt a.M./New York: Campus
- EPPENSTEIN, THOMAS/KIESEL, DORON (2006): Sozialarbeit Interkulturell. Stuttgart: Kohlhammer
- EREL, UMUT (2004): Paradigmen kultureller Differenz und Hybridität. In: Sökefeld, Martin (Hrsg.): a.a.O.; 35-52
- EUMC - European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) (2006a): The Annual Report on the situation regarding xenophobia and discrimination in the Member States of the EU. Wien
- EUMC - European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2006b): Muslims in the European Union. Discrimination and Islamophobia. Wien
- FAIST, THOMAS (2000): Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur zwischen Deutschland und der Türkei. Bielefeld: Transcript
- FLEßNER, HEIKE (2005): Geschlecht und Interkulturalität – Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen geschlechterbewussten Pädagogik. In: Leiprecht/Kerber (Hrsg.): a.a.O.; 162-179
- FLICK, UWE ET AL. (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2.Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- FRANKENBERG, RUTH/MANI LATA (1996): Crosscurrents, Crosstalk: Race, 'Postcoloniality', and the Politics of Location. In: Padmini, Mongia (Hrsg.) (2003): a.a.O.; 347-364
- FRANKENBERG, RUTH (1999): Social construction of whiteness. White women, race matters. 7. Auflage. Minneapolis: University of Minnesota Press
- FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA/PRENGEL, ANNETTE (Hrsg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa
- FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA (Hrsg.) (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- FRITZSCHE, BETTINA (Hrsg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik: erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich
-

-
- FUCHS, BRIGITTE/HABINGER, GABRIELE (Hrsg.) (1996): Rassismen & Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien: Promedia
- FÜRSTENAU, SARA (2004): Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 7.Jg. Heft 1; 33-57
- GEMENDE, MARION (2002): Interkulturelle Zwischenwelten. Bewältigungsmuster des Migrationsprozesses bei MigrantInnen in den neuen Bundesländern. Weinheim: Juventa
- GIDDENS, ANTHONY (1996): Konsequenzen der Moderne. 5. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- GLICK-SCHILLER, NINA (2004): Transnationality. In: Nugent, David/Vincent, Joan (Hrsg.): A Companion to the Anthropology of Politics. Oxford: Blackwell Publishing; 448-467
- GOGOLIN, INGRID (1994): Der monolinguale Habitus der monolingualen Schule. Münster: Waxmann
- GOGOLIN, INGRID/HELMCHEN, JÜRGEN/LUTZ, HELMA (Hrsg.) (2003): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen vergleichender und interkultureller Pädagogik. Münster: Waxmann
- GOGOLIN, INGRID/PRIES, LUDGER (2004): Transmigration. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 7. Jg., Heft 1; 3-32
- GOGOLIN, INGRID/KRÜGER-POTRATZ, MARIANNE (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Reihe Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Band 9. Opladen: UTB Verlag Barbara Budrich
- GOMOLLA, MECHTHILD/RADTKE, FRANK-OLAF (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske+Budrich
- GÖTTLICH, UDO (2001): Zur Epistemologie der Cultural Studies in kulturwissenschaftlicher Absicht: Cultural Studies zwischen kritischer Sozialforschung und Kulturwissenschaft. In: ders. et al. (Hrsg.): Die Werkzeugkiste der Cultural Studies: Perspektiven, Anschlüsse und Interventionen. Bielefeld: Transcript; 15-42
- GRIESE, HARTMUT ET AL. (Hrsg.) (2002): Was ist eigentlich das Problem am „Ausländerproblem“? Werden zwischenweltliche Grenzen in innerstaatliche Demarkationslinien verwandelt? Reihe Theorien, Prozesse und Migrationen, Band 8. Frankfurt a.M.: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- GROENEMEYER, AXEL (2003): Kulturelle Differenz, ethnische Identität und die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick über sozialwissenschaftliche Thematisierungen. In: ders./Mansel, Jürgen (Hrsg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Opladen: Leske+Budrich; 11-46
- GUNARATNAM, YASMIN (2003): Researching 'Race' and Ethnicity. Methods, knowledge and power. London: Sage
- GÜMEN, SEDEF (1998): Das Soziale des Geschlechts. In: Das Argument: Grenzen. Nr. 224, 40. Jg., Heft 1-2; 187-202
- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, ENCARNACIÓN (1999): Intellektuelle Migrantinnen - Subjektivitäten im Zeitalter der Globalisierung: eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Reihe Geschlecht und Gesellschaft, Band 21. Opladen: Leske+Budrich
-

GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, ENCARNACIÓN (2001): Die Macht der Unsichtbarkeit in der Unsichtbarkeit. Repräsentation, Vereinnahmung und Gegenstrategien. In: Iz3W. Zeitschrift zwischen Nord und Süd. Heft 252; 22-23

GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, ENCARNACIÓN (2003): Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Ders./Steyerl (Hrsg.): a.a.O.; 17-37

GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, ENCARNACIÓN (2006): Ethnisierung und Vergeschlechtlichung Revisited oder über Rassismus um neoliberalen Zeitalter. Beitrag zum virtuellen Seminar ‚Interdependenzen - Geschlecht, Ethnizität und Klasse‘. www.geschlecht-ethnizität-klasse.de; geöffnet am 06.10.2006

GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, ENCARNACIÓN/STEYERL, HITO (2003): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast

GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, ENCARNACIÓN/EREL, UMUT (2006): Intersektionalität oder Simultaneität?! - Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse - Eine Einführung (im Erscheinen in: Klesse, Christian et al: Empirische Forschung zu Heteronormativität. Leske & Budrich)

HA, KIEN NGHI (2004a): Ethnizität und Migration Reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. Überarb. u. erw. 2. Auflage. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin

HA, KIEN NGHI (2004b): Hybridität und ihre deutschsprachige Rezeption. Zur diskursiven Einverleibung des ‚Anderen‘. In: Hörning/Reuter (Hrsg.): a.a.O.; 221-238

HA, KIEN NGHI (2005): Der Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus. Reihe Cultural Studies, Band 11. Bielefeld: Transcript

HA, KIEN NGHI/SCHMITZ, MARKUS (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In: Mecheril/Witsch (Hrsg.): a.a.O.; 225-266

HALL, STUART (1994a): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument

HALL, STUART (1994b): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht; in: ders. (1994a): a.a.O.; 137-179

HALL, STUART (1994c): Die Frage der kulturellen Identität. In: ders. (1994a): a.a.O.; 180-222

HALL, STUART (1994d): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In: ders. (1994a): a.a.O.; 66-88

HALL, STUART (1997): The work of representation. In: ders. (Hrsg.): Representation. Cultural representations and signifying practices. London: Sage; 13-74

HALL, STUART (1999): Cultural Studies. Zwei Paradigmen. In: Bromley et al. (Hrsg.): a.a.O.; 113-138

HALL, STUART (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rähzel (Hrsg.): a.a.O.; 17-33

HALL, STUART (2004a): Das Spektakel des ‚Anderen‘. In: ders. (2004b): a.a.O.; 108-166

-
- HALL, STUART (2004b): *Ideologie, Identität. Repräsentation. Ausgewählte Schriften* 4. Hamburg: Argument
- HALL, STUART (2004c): Wer braucht Identität? In: ders. (2004a): a.a.O., 167-187
- HAMBURGER, FRANZ (1994): *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Migration und Kultur.* Frankfurt a.M.: Cooperative
- HAMBURGER, FRANZ (1999): Ethnizität. Zur Tragfähigkeit der Kategorien. „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg., Heft 2: 167-178
- HAMBURGER, FRANZ ET AL. (Hrsg.) (2005): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Schule und Gesellschaft, Band 35.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- HARAWAY, DONNA (1995): *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive.* In: Haraway, Donna: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen.* Frankfurt a.M.: Campus Verlag; 69-81
- HARDING, SANDRA (1991): Subjectivity, experience and knowledge: an epistemology from/for rainbow coalition politics. In: Harding, Sandra et al.: *Multiple Subject. Feminist perspectives on Postmodernism, Epistemology and Science.* Hamburger Institut für Sozialforschung, Diskussionspapier 3-91; 7-26
- HÖHNE, THOMAS (2001): *Kultur als Differenzierungskategorie.* In: Lutz/Wenning (Hrsg.): a.a.O.; 197-213
- HOOKS, BELL (1992): *Black looks. Race and Representation.* Cambridge (US): South End Press
- HORMEL, ULRIKE/SCHERR, ALBERT (2006): *Ungleichheiten und Diskriminierung.* In: Scherr (Hrsg.): a.a.O.; 181-186
- HORMEL, ULRIKE/SCHERR, ALBERT (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- HÖRNING, KARL/REUTER, JULIA (Hrsg.) (2004): *Doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis.* Bielefeld: Transcript
- HRADIL, STEFAN (2004): *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Jäger, Siegfried (2004): *Kritische Diskursanalyse. 4.Auflage [1993].* Duisburger Institut für Sozialforschung: Duisburg
- JAIN, ANIL (2003): *Differenzen der Differenz: Umbrüche in der Landschaft der Alterität.* In: Gútierrez Rodríguez/Steyerl (Hrsg.): a.a.O.; 259-269
- JOHNSON, RICHARD (1999): *Was sind eigentlich Cultural Studies?* In: Bromley et al. (Hrsg.): a.a.O.; 139-188
- JOHNSON, RICHARD (Hrsg.) (2004): *The practice of Cultural Studies.* London: Sage
- JUNKER, CARSTEN (2005): *Weißsein in der akademischen Praxis: Überlegungen zu einer kritischen Analysekatgorie in den deutschen Kulturwissenschaften.* In: Eggers et al. (Hrsg.): a.a.O.; 427-443

KALPAKA, ANNITA/RÄTHZEL, NORA (1985): Paternalismus in der Frauenbewegung? In: Informationsdienst für Ausländerarbeit. Nr.3; 21-27

KALPAKA, ANNITA/RÄTHZEL, NORA (Hrsg.) (1990): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. 2.Auflage. Leer: Mundo

KALPAKA, ANNITA (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle- Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht/Kerber (Hrsg.): a.a.O.; 387-405

KILOMBA, GRADA (2005): No Mask. In: Eggers et al. (Hrsg.): a.a.O.; 80-89

KNAPP, GUDRUN-AXELI (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. In: Feministische Studien,1; 68-81

KRÜGER-POTRATZ, MARIANNE (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 2.Jg., Heft 2; 149-165

KRÜGER-POTRATZ, MARIANNE (2002): Kulturelle Differenz – Skizze zu einem Reizwort. In: Wulf, Christoph/Merkel, Christine (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Reihe European Studies in Education, Band 15. Münster: Waxmann; 59-63

KRÜGER-POTRATZ (2005): Migration als Herausforderung für die Bildungspolitik. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): a.a.O.; 56-82

KRÜGER-POTRATZ, MARIANNE/LUTZ, HELMA (2002): Sitting at crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Vol. 8/2; 81-92

LADSON-BILLINGS, GLORIA (2000): Racialized discourses and ethnic epistemologies. In: Denzin (Hrsg.): a.a.O.; 257-277

LADSON-BILLINGS, GLORIA (Hrsg.) (2005): Critical Race Theory perspectives on social studies: the profession, policies and curriculum. Charlotte: Information Age Publishing

LEIPRECHT, RUDOLF (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Wiesbaden: Leske+Budrich

LEIPRECHT, RUDOLF (2003): Antirassistische Ansätze in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt a.M.; 21-41

LEIPRECHT, RUDOLF (2004): Kultur- Was ist das eigentlich? Arbeitspapiere IBKM Nr. 7. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität

LEIPRECHT, RUDOLF/LUTZ, HELMA (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht/Kerber (Hrsg.): a.a.O.; 218-234

LEIPRECHT, RUDOLF (2005): Zum Umgang mit Rassismen in der Schule und Unterricht: Begriff und Ansatzpunkte. In: Leiprecht/Kerber (Hrsg.): a.a.O., 317-345

-
- LEIPRECHT, RUDOLF/KERBER, ANNE (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Reihe Politik und Bildung Band 38. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- LEWIS, JEFF (2003): Cultural Studies. The Basics. 2. Auflage. London: Sage
- LIEBSCH, KATHARINA (2006): Identität und Identifikationen. In: Scherr (Hrsg.) (2006): a.a.O.; 81-85
- LUTZ, HELMA/WENNING, NORBERT (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich
- LUTZ, HELMA (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz/Wenning (Hrsg.): a.a.O.; 215-230
- LUTZ, HELMA (2004): Migrationsforschung und Geschlechterforschung: Zur Genese einer komplizierten Beziehung. In: Becker, Ruth/Kortendieck, Beate (Hrsg.): Handbuch für Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 476-484
- MAE, MICHIKO/SAAL, BRITTA (Hrsg.) (2007): Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- MAYNARD, MARY (1994): ‚Race‘, Gender and the Concept of ‚Difference‘ in Feminist Thought. In: Maynard, Mary/Afshar, Haleh (Hrsg.) (1994): The dynamics of race and gender. Some feminist interventions. London: Francis & Taylor; 9-25
- MECHERIL, PAUL/THEO, THOMAS (1994): Andere Deutsche: zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft. Berlin: Dietz
- MECHERIL, PAUL (1997): Zugehörigkeitserfahrungen von Anderen Deutschen. Eine empirische Modellierung. In: Pries, Ludger (Hrsg.): a.a.O.; 293-314
- MECHERIL, PAUL (1999): Wer spricht und über wen? Gedanken zu einem (re-) konstruktivem Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften; in: Bukow, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochtonen Jugendlichen. Opladen: Leske+Budrich; 231-266
- MECHERIL, PAUL (2001): Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom „Kulturkonflikt“ zu „Hybridität“. In: Diskurs. Studien zu Kindheit, Jugend und Familie. Heft 2; 41-48
- MECHERIL, PAUL (2002): Natio-ethno-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Vol. 8, Nr. 2; 104-115
- MECHERIL, PAUL (2003): Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Reihe Interkulturelle Bildungsforschung, Band 13. Münster: Waxmann
- MECHERIL, PAUL ET AL. (2003): "Ich möchte halt von dir wissen, wie es ist, du zu sein" Die Wiederholung der alienierenden Zuschreibung durch qualitative Forschung. In: Badawia et al. (Hrsg.): a.a.O.; 93-110
- MECHERIL, PAUL (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz
- MECHERIL, PAUL (2005) – Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger et al. (Hrsg.): a.a.O.; 311-328
-

MECHERIL, PAUL/WITSCH, MONIKA (Hrsg.) (2006): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: Transcript

MELTER, CLAUS (2005): „Also das gefällt mir nicht, wie der da jetzt über die Deutschen spricht.“ In: Hamburger et al. (Hrsg.): a.a.O.; 25-39

MILES, ROBERT (2000): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Rätzkel (Hrsg.): a.a.O.; 17-33

MOHANTY, CHANDRA TALPADE (2002): Under Western Eyes. Feminist scholarship and colonial discourses. In: Back/Solomos (Hrsg.): a.a.O.; 302-323

NEUMANN, URSULA ET AL. (Hrsg.) (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Reihe Bildung in Umbruchgesellschaften, Band 3. Münster: Waxmann

NICK, PETER (2005): Spiel mit der Differenz - Konstruktionen von Fremdheit, Kultur und Identität. In: Hamburger et al. (Hrsg.): a.a.O.; 245-256

OECD – Organisation für internationale Zusammenarbeit und Entwicklung (2004): Starting Strong - Länderbericht 2004: Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland.

OGUNTOYE, KATHARINA (Hrsg.) (1987): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin: Orlanda

PADMINI, MONGIA ET AL. (Hrsg.) (2003): Contemporary postcolonial theory. A reader. 2.Auflage. London: Arnold

PAPASTERGIADIS, NIKOS (2000): The turbulence of migration. Globalization, Deterritorialization and Hybridity. Oxford: Polity Press

PREISSING, CHRISTA/WAGNER, PETRA (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder

PRIES, LUDGER (Hrsg.) (1997): Transmigration. Reihe Soziale Welt, Sonderband 12. Baden-Baden: Nomos-Verlag

PRIES, LUDGER (Hrsg.) (2001): New transnational social spaces. London: Routledge

RADEMACHER, CLAUDIA/WIECHENS, PETER (Hrsg.) (2001): Geschlecht, Ethnizität, Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen: Leske+Budrich

RÄTHZEL, NORA (1999): Hybridität ist die Antwort, aber was war noch mal die Frage? In: Kossek, Brigitte: Gegen-Rassismen. Konstruktionen, Interaktionen, Interventionen. Sonderband Neue Folge. Hamburg: Argument; 204-219

RÄTHZEL, NORA (Hrsg.) (2000): Theorien über Rassismus. Reihe Argument Classics. Hamburg: Argument

RÄTHZEL, NORA (2004): Rassismustheorien: Geschlechterverhältnis und Feminismus. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch für die Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 248-256

REUTER, JULIA (2004): Postkoloniales Doing Culture. Oder: Kultur als translokale Praxis. In: Hörning/Reuter (Hrsg.): a.a.O.; 239-255

RIEGEL, CHRISTINE (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung. Frankfurt a.M.: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation

ROMMELSPACHER, BIRGIT (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. 2. Auflage. Berlin: Orlanda

ROMMELSPACHER, BIRGIT (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt a.M: Campus

ROMMELSPACHER, BIRGIT (2006): Interdependenzen- Geschlecht, Klasse und Ethnizität. Vortrag im Rahmen des virtuellen Seminars „Interdependenzen- Geschlecht, Klasse und Ethnizität“. www.geschlecht-ethnizitaet-klasse.de; geöffnet am 06.10.2006

SAID, EDWARD (1981): Orientalismus. Frankfurt a.M.: Ullstein

SAUKKO, PAULA (2003): Doing Research in Cultural Studies. An Introduction to Classical and New Methodological Approaches. London: Sage

SCHERR, ALBERT (2000): Ethnisierung als Ressource und Praxis. In: Prokla – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Heft 120; 399-414

SCHERR, ALBERT (Hrsg.) (2006): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagoginnen und Pädagogen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

SCHERSCHEL, KARIN (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: Transcript

SCHIFFAUER, WERNER (1997): Fremde in der Stadt: zehn Essays über Kultur und Differenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

SINGER, MONA (1997): Fremd. Bestimmung: zur kulturellen Verortung von Identität. Reihe Perspektiven, Band 6. Tübingen: Edition diskord Verlag

SINGER, MONA (2004): Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie. Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch für die Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 257-266

SINGER, MONA (2005): Geteilte Wahrheit. Feministische Epistemologie, Wissenssoziologie und Cultural Studies. Wien: Löcker Verlag

SIRAJ-BLATCHFORD, IRAM (2004): Soziale Gerechtigkeit und Lernen in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Mittelpunkt. Wiesbaden: Leske+Budrich; 57-69

SMITH, LINDA TUHIWAI (1999): Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples. London: Zed Books

SÖKEFELD, MARTIN (Hrsg.) (2004): Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei. Bielefeld: Transcript

STÄHELI, URS (2000): Poststrukturalistische Soziologien. Reihe Einsichten: Themen der Soziologie. Bielefeld: Transcript

-
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2006): *Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit – Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Wiesbaden
- STEINER-KHAMSI, GITA (1999). „Wie postmodern ist die Interkulturelle Pädagogik? Minderheitendiskurs und Kritische Pädagogik“. In: Allemann-Ghionda, Cristina et al. (Hrsg.): *Multikultur und Bildung in Europa*. 2. Auflage. Bern: Lang; 305-317
- STEHR, JOHANNES (2006): Normalität und Abweichung. In: Scherr (Hrsg.): a.a.O.; 130-134
- STROHSCHNEIN, JULIA (2005): Als weiße Studierende in einer weißen Universität: Erste Positionierung. In: Eggers et al. (Hrsg.): a.a.O.; 506-513
- SUPIK, LINDA (2005): *Dezentrierte Positionierung. Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik*. Bielefeld: Transcript
- TERKESSIDIS, MARK (2003): „Bei denen haben Frauen doch überhaupt keine Rechte.“ Methodologie der Rassismusforschung: Probleme bei der Erkenntnis eines Gegenstands, der selbst Erkenntnisse formuliert. In: Badawia et al. (Hrsg.): a.a.O.; 67-80
- TERKESSIDIS, MARK (2004): *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: Transcript
- TWINE, FRANCE/WARREN, JONATHAN (Hrsg.) (2000): *Racing Research. Researching Race. Methodological Dilemmas in Critical Race Studies*. New York: New York University Press
- WACHENDORFER, URSULA (2001): *Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität*. In: Arndt, Susan (Hrsg.): *Afrikabilder. Studien zu Rassismus in Deutschland*. Münster: Unrast
- WACHENDORFER, URSULA (2005): *Weiß halten weiße Räume weiß*. In: Eggers et al. (Hrsg.): a.a.O.; 530-539
- WALGENBACH, KATHARINA (2005): *Geschlecht als interdependente Kategorie*. Vortrag im Rahmen des Fachtags „Geschlecht als interdependente Kategorie“ am 9.12.2005, Humboldt-Universität Berlin
- WALGENBACH, KATHARINA/GROHS, TELSE (2006): *Einleitung zum virtuellen Seminar „Interdependenzen - Geschlecht, Ethnizität und Klasse“*. www.geschlecht-ethnizitaet-klasse.de; geöffnet am 06.10.2006
- WARTENPFUHL, BIRGIT (2000): *Dekonstruktion von Geschlechtsidentität – Transversale Differenzen. Eine theoretisch-systematische Grundlegung*. Opladen: Leske+Budrich
- WETHERELL, MARGARET/POTTER, JONATHAN (1992): *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Columbia University Press
- WING, ADRIEN (2003): *Critical Race Feminism. A Reader*. 2. Auflage. New York: New York Publications
- WINTER, RAINER (1999): *Spielräume des Vergnügens und der Interpretation. Cultural Studies und die kritische Analyse des Populären*. In: Engelmann (Hrsg.): a.a.O.; 35-48
- WINTER, RAINER (2001): *Ethnographie, Interpretation und Kritik: Aspekte der Methodologie der Cultural Studies*. In: Göttlich, Udo et al. (Hrsg.): *Die Werkzeugkiste der Cultural Studies. Perspektiven, Anschlüsse und Interventionen*. Reihe Cultural Studies, Band 2. Bielefeld: Transcript; 43-62

WINTER, RAINER (2003): Cultural Studies. In: Flick (Hrsg.): a.a.O; 204-213

WOLLRAD, ESKE (2005a): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag

WOLLRAD ESKE (2005b): Die Kategorie „Rasse“Geschlecht: Kritische Anmerkungen zum Konzept der Intersektionalität. Vortrag im Rahmen des Workshops „'Rasse': Historische und diskursive Perspektiven“, 4.- 6.11.2005, Humboldt Universität Berlin

WOLLRAD, ESKE (2005c): Weißsein und bundesdeutsche Gender Studies. In: Eggers et al. (Hrsg.): a.a.O.; 416-426

WOODWARD, KATHRYN (Hrsg.) (1997): Identity and difference. London: Sage Publications

YILDIZ, EROL (2006a): Multikulturalität und Demokratie im Zeitalter der Globalisierung. In: Butterwegge (2006b): a.a.O.; 259-276

YILDIZ, EROL (2006b): Stigmatisierende Mediendiskurse in der kosmopolitanen Einwanderungsgesellschaft. In: Butterwegge/Hentges (2006a): a.a.O.; 37-53

Printmedien

SZEGIN, HILAL (2006): Wir sind längst angekommen! In: Die Zeit (29/2006); 39

SCHÜTZ, HANS PETER (2006): Man spricht Deutsch. In: Stern (8/2006); 48-49