

Benno Hafeneger Katharina Unkelbach
Benedikt Widmaier (Hg.)

Rassismuskritische politische Bildung

NON-FORMALE
POLITISCHE BILDUNG



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Benno Hafeneger, Katharina Unkelbach,
Benedikt Widmaier (Hg.)

Rassismuskritische politische Bildung

Theorien – Konzepte – Orientierungen

Benno Hafeneger, Katharina Unkelbach,
Benedikt Widmaier (Hg.)

Rassismuskritische politische Bildung

Theorien – Konzepte – Orientierungen



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die Reihe „Non-formale politische Bildung“ wird herausgegeben von
Ina Bielenberg, Benno Hafeneger, Barbara Menke, Wibke Riekmann,
Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

Der Beirat der Reihe besteht aus Helle Becker, Peter Brandt, Helmut Bremer,
Klaus Brülls, Stephan Bundschuh, Mike Corsa, Siegfried Frech, Daniel Grein,
Lothar Harles, Michaela Köttig, Jens Korfkamp, Dirk Lange, Yvonne Niekrenz,
Bernd Overwien, Melanie Piepenschneider, Albert Scherr, Benedikt Sturzen-
hecker, Andreas Thimmel, Matthias Witte und Christine Zeuner.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2019

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0785-7 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-0786-4 (PDF)

Inhalt

I. Zur Einführung

BENNO HAFENEGGER, BENEDIKT WIDMAIER

Warum rassismuskritische politische Bildung? 9

II. Blick auf Theorie

BENNO HAFENEGGER

„Innere Herausbildung“ von Rassismus
Anmerkungen zu einer vergessenen Denktradition 19

MARÍA DO MAR CASTRO VARELA, NATASCHA KHAKPOUR

Sprache und Rassismus 33

SEBASTIAN SENG

Wer vom Rassismus nicht sprechen will, sollte vom Rechtspopulismus
schweigen
Überlegungen zum Verhältnis von Rechtspopulismus und
rassismuskritischer politischer Bildung 45

MICHA BRUMLIK

Antisemitismus 58

SHADI KOOROSHY, PAUL MECHERIL

Wir sind das Volk
Zur Verwobenheit von *race* und *state* 78

ANASTASIA PASCHALIDOU

Rassismuskritik als pädagogische Querschnittsaufgabe? 92

III. Blick auf Institutionen und Strukturen

YALIZ AKBABA

Stereotypisierung als Rassismus

Der wertschätzende Ausschluss von migrationsanderen Lehrer*innen . . . 109

TINA DÜRR, EVA GEORG

Die Unsichtbarkeit von Rassismus an Schulen 119

TÜRKÂN KANBIÇAK

Schule mit ohne Rassismus 134

ASTRID MESSERSCHMIDT

Aufarbeitung des Kolonialismus in Auseinandersetzung mit Rassismus
und Antisemitismus 148

TORSTEN NIEBLING, GAMZE DAMAT

Soziale Medien als Variable in Annäherungsprozessen – Pädagogische
Antworten 158

KATHARINA UNKELBACH

Zur Wirklichkeitskonstruktion „verdächtiger Minderheiten“ in den
Medien: Türkische Migrant*innen im Fernsehkrimi *Tatort* 176

IV. Internationaler Blick

BERND OVERWIEN

Globales Lernen und Rassismuskritik 195

BENJAMIN HAAS

Verfehlte Ansprüche eines global-politischen Lernortes
Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst *weltwärts* rassismus-
kritisch betrachtet 205

Autorinnen und Autoren 219

I. Zur Einführung

Warum rassismuskritische politische Bildung?

Zur Einführung

Nach der erfolglosen Weltmeisterschaft in Russland im Juni 2018 hat Mesut Özil über Twitter verbreitet, dass er nicht mehr in der deutschen Fußballnationalmannschaft spielen werde. Über Wochen war er zu einem der Sündenböcke der verpatzten WM abgestempelt worden, weil er sich einige Tage vor der Weltmeisterschaft mit einem „seiner Präsidenten“, mit Recep Tayyip Erdoğan, in einer zugewandten Art und Weise hat fotografieren lassen. Der „Deutsch-Türke“ Özil warf der Spitze des Deutschen Fußball Bunds (DFB) u.a. vor, dass er von Seiten des DFB „ein Gefühl von Rassismus und Respektlosigkeit verspüre“. Der DFB äußerte sich zunächst zurückhaltend zu Özils Rücktritt, wies aber in seiner ersten kurzen Reaktion insbesondere „in aller Deutlichkeit“ zurück, mit Rassismus in Verbindung gebracht zu werden. Die „Affäre“ hat in den darauf folgenden Tagen heftige öffentliche Debatten ausgelöst, die nach Meinung fast aller Kommentator*innen in die Stimmung der Zeit passen und deshalb noch lange anhalten werden. Die Tageszeitung taz, und damit wird die weitreichende Verbindung auch zu unserem Thema deutlich, vermutet in ihrem Kommentar vom 24.07.2018, der Rücktritt Özils beeinflusse „das Bild von der Integrationsfähigkeit Deutschlands mehr als alle Bundesmittel in diesem Bereich der letzten zehn Jahre.“

Tatsächlich geht der hier vorliegende Band auf eine Tagung im Jahr 2016 im Haus am Maiberg zurück, die in den Kontext der großen Bundesprogramme und des hessischen Landesprogramms zur Extremismusprävention und Demokratieförderung einzuordnen ist. Die Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz ist seit Herbst 2016 eine Regionalstelle des Hessischen Demokratiezentrum und damit Teil dieses schnell angewachsenen Segments der non-formalen politischen Bildung. Die starke Akzentsetzung geht politisch vor allem auf die NSU-Morde, die nachfolgenden Untersuchungsausschüsse im Bundestag und in Landtagen und die dann 2016 von der Bundesregierung vorgelegte „Strategie zur Extremismusprävention und Demokratieförderung“ zurück. Dort wird politische Bildung als oberstes Handlungsfeld beschrieben. Auf

der Bundesebene sind in der Folge zwei große Programme aufgelegt worden, das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ und das „Nationale Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus“. Das Programm „Zusammenhalt durch Teilhabe“ ist von den neuen Bundesländern auf die gesamte Bundesrepublik ausgeweitet worden. In der Summe sind die drei Programme mit etwa 225 Mio. Euro ausgestattet.

Für die non-formale politische Bildung sind damit neue Herausforderungen, Klärungsprozesse und Selbstverständnisdebatten verbunden. Darunter eben auch die Frage, was ist „Rassismus“, was „Rassismuskritik“ und welchen Beitrag kann und will politische Bildung leisten, um Rassismus präventiv zu verhindern und aktiv zu bekämpfen. Die Tagung und der erweiterte Tagungsband verstehen sich als Teil dieser Debatten.

Was heißt Rassismuskritik?

In der politischen Bildung spielt das für den „Fall Özil“ zentrale Thema der „Integration“ von Migrant*innen seit den 1970er-Jahren eine Rolle. Was zunächst als „Ausländerpädagogik“ begann, hat sich dann über mehrere Phasen kritischer Debatten verändert. Zunächst wurde von „interkulturellem Lernen“, dann von „diversitätsorientierter Jugendarbeit“ und von „antirassistischer Bildungsarbeit“ gesprochen. Heute scheint es en vogue und politisch korrekt von „rassismuskritischer Bildung“ zu sprechen. An dieser Entwicklung hat sich auch die politische Bildung und ihr nahestehende Felder, wie etwa die Internationale Jugendarbeit, weitgehend orientiert, sich an entsprechenden Debatten beteiligt und ihr Feld auch in der Praxis und der Entwicklung neuer Methoden entsprechend weiterentwickelt.

Unter Rassismus wird heute vor allem kultureller Rassismus verstanden. Es geht also (schon lange) nicht mehr um „Rasse“ im biologischen Sinne, sondern um „Rasse/Rassismus“ im Sinne eines (vielfach geschlossenen) Weltbildes, das sich vor dem Hintergrund konstruierter vermeintlicher und tatsächlicher kultureller Unterschiede zwischen Gruppen entwickelt (hat) (vgl. dazu aktuell Mecheril/Shure 2018 und Hund 2018). Schon lange wird deshalb in den einschlägigen Debatten etwa an den Schnittstellen zum Rechtsextremismus (Mark Terkessidis) oder zur Flüchtlingsdebatte (Armin Nassehi) von einem „Kulturkampf“ gesprochen. Und auch Samuel Huntingtons Theorie vom „Clash of Civilization“ in der internationalen Politik, was im Deutschen mit „Kampf der Kulturen“ übersetzt worden ist, hat in Deutschland eine breite Diskussion ausgelöst.

Im Mittelpunkt von Rassismuskritik steht die Frage, welche Menschen und welche Gruppen sich wechselseitig ausgrenzen, weil sie anderen Menschen oder

Gruppen (kulturelle) Merkmale zuschreiben. Diese (kulturelle) Konstruktion von „anderen“ Menschen und Gruppen ist ein Kernelement von Rassismus. Insofern steht die Analyse und Erkenntnis über die Mechanismen und Wirkungsweisen solcher Ausgrenzung zwischen Gruppen auch im Mittelpunkt einer rassismuskritischen politischen Bildung.

Seit Jahren wird in der Kritischen Politischen Bildung nicht mehr von „antirassistischer“ Bildungsarbeit gesprochen. Vor allem weil im Begriff des Antirassismus eine selbstgerechte moralische Gewissheit mitschwingt, dass man selbst gegen Rassismus gefeit sei und andere Rassisten bekämpfen und bekehren müsse/könne. Zuletzt hat aber einer der wichtigsten Protagonisten einer rassismuskritischen Theorie und Bildungsarbeit, Paul Mecheril, eine erste vorsichtige Antikritik vorgetragen. Die selbstreflexive und selbstkritische Ausrichtung von Rassismuskritik sei zwar akademisch überzeugend, ihr gehe aber „jene Stärke des Antirassismus verloren, die darauf gründet, das fraglos richtige zu tun.“ Und dann folgt eine unerwartete und provokative strategische Wende, als vorsichtige und vorläufige Überlegung vorgetragen: „Vielleicht aber bedarf es in diesen ‚bewegten Zeiten‘ einer Überzeugung eines Mutes, der durch akademische Reflexivität eher gebremst als ermöglicht wird.“ (Mecheril/Shure 2018: 74) Müssen wir also mehr (politisch) handeln und weniger (akademisch) reden?

Spannung zwischen Bildung und Prävention

Ein leitender Begriff der politischen Strategie und der daraus entwickelten pädagogischen Programme ist neben der „Demokratieförderung“ die „Extremismusprävention“. Unterschiedlichen Formen von Extremismus und extremistischer Radikalisierung, wie etwa Rechtsextremismus, Salafismus, Dschihadismus oder Linksextremismus, soll präventiv begegnet und sie sollen so verhindert oder bekämpft werden. Damit soll Demokratie gefördert und Distanzierung oder Deradikalisierung unterstützt, ermöglicht und begleitet werden.

Begrifflich wird das pädagogisch-praktische Feld der Prävention differenziert nach primärer/universeller, sekundärer und tertiärer Prävention (vgl. u. a. Johansson 2012). Dabei wird die politische Bildung mehr im Feld der universellen bzw. primären Prävention verortet. Politische Bildung wird so unter einen Generalbegriff subsumiert, der in mehrfacher Hinsicht der Klärung bedarf, weil „Prävention“ als Überbegriff von (Jugend-)Bildung hochambivalent und durchaus problematisch ist.

Politische Bildung war historisch und strukturell schon immer in dem Spannungsfeld angesiedelt, in dem sie einerseits mit einer „Feuerwehrfunktion“ – sie

wurde gerufen und gefördert, wenn es „brennt“ – versehen wurde. Andererseits wurde politische Bildung als eigenständiges Lernfeld verstanden: Unabhängig von äußeren Anlässen sollte politische Bildung eine wichtige allgemeine und breite demokratiepolitische und biografische Bedeutung für möglichst viele, insbesondere junge Bürger*innen haben. Diese Dimension und Bedeutung hat sie in ihren professionellen Diskursen wiederholt gut begründet. Vor allem die non-formale politische Bildung mit ihren Merkmalen der vielfältigen Orte und Zeiten, Gelegenheiten und Formate, setzt sich mit den *politischen* Dimensionen und Implikationen von politischen und gesellschaftlichen Themen und Problemen auseinander (vgl. dazu und zum folgenden: Hafenecker 2012).

Dabei erreicht die non-formale politische Bildung sowohl politisch Interessierte als auch sozial benachteiligte und bildungsferne Zielgruppen. Sie versteht sich vor allem als ein proaktives, demokratisches und emanzipatorisches Lernfeld, das von Aufklärung (auch über Extremismus und Menschenfeindlichkeit), von Mündigkeit und (Selbst-)Reflexion, von Kritik und Engagement geleitet ist. Non-formale politische Bildung will befähigen, sich kritisch und gestaltend in die Gesellschaft und deren demokratische Weiterentwicklung einzubringen. Eine offene demokratische Gesellschaft braucht politische Bildung, wenn sie stabil bleiben und sich weiter entwickeln will. Das politisch-demokratische Bewusstsein und entsprechendes Handlungsvermögen gehören zu den Kernkompetenzen von mündigen Staatsbürger*innen – so wie die Gesellschaft Schulfächer wie Mathematik oder Deutsch, berufliche und allgemeine Weiterbildung braucht, um ihre kulturellen Errungenschaften und ihre zivilisatorischen Standards zu erhalten.

Deshalb muss politische Bildung mehr als Prävention sein, wenn sie den Anspruch einlösen soll und will, demokratie- und gesellschaftspolitisch relevant zu sein. Insbesondere als non-formales Bildungs- und Lernfeld außerhalb der Schule hat politische Bildung typische Merkmale wie Freiwilligkeit und Partizipation, Interessen- und Erfahrungsorientierung, sie arbeitet mit vielfältigen Formaten und Methoden und orientiert sich an Zielen wie Mündigkeit, Reflexion und Kritik. Sie sieht sich, bei aller digitalen Verrohung und einer spalterischen sowie hasserfüllten Kommunikation in den digitalen Medien, einer Auseinandersetzung verpflichtet und baut auf das rationale (bessere) Argument, seine Stichhaltigkeit und Triftigkeit sowie auf eine dialogische Diskursethik.

Der Begriff der „Prävention“ greift auch zu kurz, weil die junge Generation, die im Mittelpunkt einer allgemeinen politischen Bildung steht, unter Generalverdacht gerät und ihr pauschalierend und vorauseilend eine quasi therapeutische Prävention verordnet würde und wird: Die Jugend sei „anfällig für Abwei-

chungen“ und es müsse deshalb präventiv mit ihr umgegangen werden. So werden Präventionsprogramme implizit zu Anti-Programmen, die nahelegen, dass mit ihnen Extremismus verhindert und Radikalisierung vorgebeugt werden müsse und könne. Diese Logik impliziert mit ihrem zentralen Begriff der „Prävention“ ein negatives und defizitäres Gesellschafts- und Jugendbild, mit dem generelle Gefahrenentwicklungen unterstellt werden. Damit verbunden ist zugleich ein geringes Vertrauen in Gesellschaft und mündige Bürgerschaft, insbesondere aber ein Misstrauen in die junge Generation verbunden. Politische Bildung hat bzw. hätte so den Beigeschmack einer Verhinderungspädagogik.

Wenn Förderprogramme mehr abwehrend und verhindernd als Antiprogramme formuliert oder negativ konnotiert sind, sinkt die Wahrscheinlichkeit, die junge Generation damit zu erreichen. Verständlicherweise wollen Jugendliche nicht unter „Generalverdacht“ gestellt und präventiv „behandelt“ werden. Auch die Jugendforschung liefert für einen solchen Generalverdacht, selbst in Anbetracht der gesellschaftlichen Krisen- und Problemkonstellationen, empirisch keine stichhaltige Begründung. Politische Bildung sollte im Gegenteil mit einem Vertrauensvorschuss auf Jugendliche zugehen, getragen von einem positiven Gesellschafts- und Jugendbild. Sie sollte einer partizipativen, proaktiven und zukunftsorientierten Perspektive verpflichtet sein. Politische Bildung will als „Laboratorium der Demokratie“ subjektiv-biografisch und gesellschaftlich bedeutsam sein. Das gilt auch für die Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen und demokratiegefährdenden Entwicklungen und Phänomenen.

Jugendstudien zeigen (vgl. exemplarisch die 15. Shell Jugendstudie, Albert u.a. 2015), dass die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Demokratie als Staats- und Lebensform bejahen, zugleich aber stärker partizipieren will. Vor allem drei Motive scheinen dabei für Jugendliche bedeutsam: Sie wollen etwas für sich selbst tun, gerne gemeinsam mit anderen Jugendlichen und im Dienste eines gemeinsamen und als sinnvoll erachteten, häufig gesellschaftlichen und politischen Themas.

Rassismuskritische politische Bildung

Die hier versammelten Beiträge zu rassismuskritischer politischer Bildung stammen fast alle von Kolleginnen und Kollegen, die als Grenzgänger zwischen Theorie und Praxis bezeichnet werden können. Diese Art der Reflexivität erscheint uns gerade in einer Phase des institutionellen Strukturwandels und einer „neuen Unübersichtlichkeit“ theoretischer Konzepte in der politischen Bildung besonders wichtig (vgl. Widmaier 2018). Rassismuskritische politische Bildung

versteht sich deshalb als ein immer wieder neu zu definierendes und weiter zu entwickelndes Feld der politischen Bildung und ist damit Teil der Vielfalt und Pluralität politischer Bildung. In diesem Sinne versteht sich der Band als theoretischer und politischer Impuls für eine vielfältige Bildungspraxis in einer sich dynamisch verändernden Zeit und einer ambivalenten gesellschaftlichen Stimmungslage.

Allein die Vielfalt der hier versammelten Beiträge macht deutlich, dass rassismuskritische politische Bildung in sich noch einmal sehr stark ausdifferenziert ist. Neben Antisemitismus (bei Micha Brumlik) spielen Kolonialismus (bei Astrid Messerschmidt) sowie Nachhaltigkeit und Globalisierung (bei Bernd Overwien) eine Rolle. Es werden unterschiedliche Institutionen im Blick auf Rassismus(kritik) betrachtet, etwa die Schule (bei Yaliz Akbaba, Türkân Kanbıçak, und Tina Dürr/Eva Georg) oder Internationale Freiwilligendienste (bei Benjamin Hass). Daneben gibt es Beiträge, die medienanalytisch und medienpädagogisch orientiert sind (Katharina Unkelbach und Torsten Niebling/Gamze Damat). Grundlegend wird an die Fragen herangegangen, wie Rassismus entsteht (Benno Hafenecker), welche Zusammenhänge es zwischen Sprache und Rassismus gibt (María do Mar Castro Varela/Natascha Khakpour) und ob rassismuskritische Bildung nicht eine Querschnittsaufgabe aller Bildungsarbeit sein sollte (Anastasia Paschalidou). Schließlich beschäftigen sich zwei Beiträge mit Rassismus im Kontext von Populismus und Rechtsextremismus (Sebastian Seng und Shadi Kooroshy/Paul Mecheril).

Ein abschließendes Resümee über „rassismuskritische politische Bildung“ kann es in diesen bewegten Zeiten wohl kaum geben. Die Leiterinnen und Leiter der Landeszentralen für politische Bildung haben Anfang 2018 in einer Stellungnahme ihre Sorge formuliert, dass aufgrund der (förder-)politischen Schwerpunktsetzung beim Thema „Extremismusprävention“ anderen wichtigen Themen der politischen Bildung, insbesondere nennen sie die Befähigung zur gesellschaftlichen und politischen Partizipation, weniger Beachtung geschenkt werden könnte (Landeszentralen 2018). Solchen Bedenken können wir uns vorbehaltlos anschließen und so versteht sich der Band nicht als Plädoyer für die Pflege einer besonderen Nische der politischen Bildung, sondern als Beitrag zur Diskussion über ihre Herausforderungen und ihre zeitgemäßen Ziele und Aufgaben.

Literatur

- Albert, Mathias, Hurrelmann, Klaus, Quenzel, Gudrun (2015), Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie, Frankfurt.
- Hafeneger, Benno (Hg.) (2012): Handbuch Außerschulische Jugendbildung, Schwalbach/Ts.
- Hund, Wulf D. (2018): Rassismus und Antirassismus, Köln.
- Johansson, Susanne (2012): Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung in den Feldern der Pädagogik, der Beratung und Vernetzung: eine kurze Begriffseinordnung und -abgrenzung, Kontaktstelle BIKnetz – Präventionsnetz gegen Rechtsextremismus, gsub-Projektgesellschaft mbH, o.O., https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Wissen/Aufsatz_S._Johansson_REpraevention_final.pdf
- Landeszentralen für politische Bildung (2018): Stellungnahmen der Landeszentralen der politischen Bildung zu den Planungen der Bundesregierung zur Ausweitung des Programms „Demokratie leben“, zur Etablierung eines „Nationalen Präventionsprogramms gegen islamischen Extremismus (NPP)“ und zur Schaffung eines Demokratiefördergesetzes, in: POLIS – Report der deutschen Vereinigung für politische Bildung, Heft 2/2018, S. 6.
- Mecheril, Paul (2018), Rassismuskritik in „bewegten Zeiten“, in: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, Heft 1/2018, S. 66–75.
- Widmaier, Benedikt (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieverziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3/2018, S. 258–266.

II. Blick auf Theorie

„Innere Herausbildung“ von Rassismus

Anmerkungen zu einer vergessenen Denktradition

Im Folgenden werden skizzenhaft einige ausgewählte Überlegungen zur Frage erörtert, wie sich ein „innerer Rassismus“, die innere Vorstellung eines „racial other“ herausbilden können. Dieser ist geprägt und verbunden mit erworbenen Identifikationen im Prozess der Subjektwerdung, mit rassistischen Zuschreibungen, kulturellen Bildern und gesellschaftlichen Stereotypen über andere Menschen und Gruppen. Es soll der Frage nachgegangen werden, welche verwobenen „inneren“ und „äußeren“ Aspekte hier Bedeutung erlangen und eine Rolle spielen (können).

Dabei soll an eine eher vergessene, aber nach wie vor erkenntnisreiche Denk- und Deutungstradition erinnert werden: an die dialektische Verwobenheit von Innen und Außen, die zwei Seiten einer Medaille sind, mit der Frage, wie sich subjektive (individuell-lebensgeschichtliche) Reaktionen auf objektiv- äußere (gesellschaftliche) Lebensbedingungen formen. Mein Plädoyer ist: Diese Perspektive als „Pflege“ einer kritischen Subjekt- und Sozialwissenschaft in einem weit gefassten Sinne und in einer komplexen Rassismuskonstruktion – schon weil „Rasse“ eine kulturell-ideologische (und vermeintlich biologisch-„natürliche“) Konstruktion mit zugewiesenen Merkmalen und Kategorisierungen ist – zu gegenwärtigen und in ihrer aktuellen Bedeutung neu zu begründen.

1.

Die innere Herausbildung von Rassismus ist nicht in erster Linie als ein isoliertes intrasubjektives Phänomen, sondern als intersubjektives Geschehen zu verstehen, das sich im Eigenraum des Intrapyschischen manifestiert. Sie ist verbunden mit unbewussten und vorbewussten sowie mit bewussten und gesuchten Verwobenheiten und Dynamiken, Emotionen und Deutungssuche, die sich aus folgender Frageperspektive ergeben: Wie können die subjektiven Lebenslagen und Erfahrungen (Alltagserlebnisse, Bilder, Sprache u. a.) der wahrgenommenen äußeren (lebensweltlichen, gesellschaftlichen, kulturellen) Realität bzw. des kulturellen Umfeldes und die Entwicklung der inneren (psychischen) Realität zu

Verarbeitungsmodi, Weltwahrnehmung und Identitätsmerkmalen führen, die als rassistisch – im Sinne von Abwertung, Ausgrenzung, Hierarchisierung, Verachtung von Einzelpersonen und sozialen Gruppen – bezeichnet werden? Es ist die Frage nach den Bedingungen und der Entstehung, Entwicklung und Verfestigung von problematischen psychischen und gesellschaftlichen Konstellationen, die dann biografisch und gesellschaftlich zu Vorurteilen, ideologischen Verhärtungen und Autoritarismus sowie dann zu Rassismus führen (können).

Dieses Zusammenhangsdenken über den „Doing-Prozess“ von „Individuum und Gesellschaft“, über die inneren Widersprüche und Krisen in Individuen und Gesellschaft, steht in der aufklärend-kritischen Wissenschaftstradition. Es ist die Tradition von soziologischem Denken über Gesellschaft und psychoanalytischem Denken über Individuen – gesellschaftskritisches und psychodynamisches Denken – in Kontakt zu bringen und aufeinander zu beziehen. Dabei beziehe ich mich auf eine Denktradition die zwischen Dogmatismus und Offenheit von Derrida und Roudinesco (2006) so formuliert worden ist: „Mir scheint es hat immer schon zwei Positionen gegeben: die der Dogmatiker, die einem erstarrten, tendenziell allmählich verschwindenden Modell der gesellschaftlichen Wirklichkeit anhängen und die der Modernen, die (...) empfänglich für die Wandlungen sind, die von den Subjekten selbst eingeleitet werden. Ich stelle mich (an Derrida gerichtet) auf dieselbe Seite wie Sie: Sobald eine neue Wirklichkeit Gestalt annimmt, sobald sie existiert, muss die Psychoanalyse – wie im Übrigen auch jede andere Disziplin – sie (mit ihren Begriffen elastisch, d.V.) denken, sie interpretieren und sie in Rechnung stellen und sie nicht etwa verurteilen (...)“ (Derrida/Roudinesco 2006: 67).

Dieses wissenschaftliche Verständnis und diese Denktradition für die analytische Erschließung von innerer und äußerer Realität (man könnte auch sagen für Strukturen hinter vertrauten Phänomenen) sowie die Gewinnung von empirischen Wirklichkeiten erneut produktiv zu machen, kann – insbesondere mit dem Persönlichkeitskonzept in den *Studien zum autoritären Charakter* von Adorno (1950) – auf eine lange Tradition verweisen. Sie wird derzeit mit ihren Erkenntnischancen – als Blick auf das große Ganze und weg von kleinteiligen Spezialblicken mit den zugehörigen empirischen Analysen – aber kaum aufgenommen und produktiv weiterentwickelt (vgl. neben Adorno 1950 auch Autoren wie Dahmer 1974, Elias 1978, Giddens 1984, Horn 1989, Richter 2016).

2.

Bei Rassismen handelt es sich um negative innere (mehr oder weniger stabile) Objekte und um gesellschaftliche – sozial stereotypisierte – Strukturen und interaktive Muster, die sich gegen Andere („Fremde“) und deren angeblich kollektives Verhalten richten; die als soziale, ethnische und religiöse Gruppen als „minderwertig“ und „anders“ etikettiert und abgewertet, öffentlich deklariert werden und die austauschbar sind. Das können generell Andere („Fremde“) oder generalisiert Mitglieder von bestimmten sozialen Gruppen sein, wie sie z. B. seit 2002 in den „GMF“- bzw. „Mitte-Studien“ auch empirisch wiederholt ausgewiesen sind (vgl. Heitmeyer 2002–2012, Zick/Küpper/Krause 2016). Diese Austauschbarkeit von Anderen bzw. angeblich gefährlichen „Fremden“, von Schuldzuweisungen und Sündenböcken sowie deren Demütigung, Abwertung und Ausgrenzung ist ein zentraler Mechanismus des rassistischen Denkens, bei dem eine Gruppe durch eine andere ersetzt werden kann. Das gilt z. B. – so in den Syndromelementen der GMF-Studien empirisch gemessen – für Juden, Homosexuelle, Muslime, Obdachlose, Sinti und Roma, Asylbewerber, Geflüchtete, Behinderte oder auch längerfristig Arbeitslose; generell für People of Colour (PoC) und Frauen. Solche (rassistischen) Einstellungen und Abwertungen finden sich nicht nur am (überschaubaren) „Rand“ der Gesellschaft, sondern reichen bis weit in deren Mitte. Der in den GMF-Studien gemessene Rassismus bezieht sich auf ein eher enges, auf die traditionelle Variante des ethnischen Rassismus bezogenes Begriffsverständnis: „Einstellungen und Ideologien, die Abwertungen auf der Grundlage einer quasi biologischen und ideologisch konstruierten „natürlichen“ Höherwertigkeit der Ingroup vornehmen.“ (Zick/Küpper/Krause 2016: 37). Dabei können auch die anderen Elemente, so wird weiter konstatiert, rassistische Züge tragen (müssen aber nicht).

3.

Intersubjektivität und Internalisierung sind generell die beiden – zunächst offenen und produktiven – zusammenhängenden Prozesse, die in der Aufnahme und Auseinandersetzung mit der bzw. Teilen der Außenwelt als lebensweltliche Erfahrungen psychische Vorgänge in einer Person und eine Innenwelt im dynamischen Prozess der Subjektwerdung herstellen. Dieser intersubjektiv innere Raum und die vermittelten Verinnerlichungsprozesse sind im psychoanalytischen Denken – als psychoanalytisch orientierte Entwicklungsforschung – grundlegend und entscheidend für das Verständnis, wie sich die Entstehung des Selbst, Iden-

tität und Persönlichkeit entwickeln und herausbilden. Dieser innere intersubjektive Raum wird in einem wechselseitigen interaktiven Zusammenspiel und feldabhängigen Beziehungsstrukturen gestaltet und strukturiert. Zu den Hauptkomponenten von Internalisierungsprozessen gehören Introjektion, Identifizierung, Inkorporation sowie die Internalisierung von Objektbeziehungen. Die innere Welt ist keine Reproduktion der auf- und wahrgenommen Außenwelt (der Kultur, von Zuschreibungen, Haltungen, Sprache und Rhetorik), sondern ist von Anfang an durch Austauschprozesse und Beziehungen mit Anderen vermittelt, diese verlaufen über Introjektion und Projektion sowie unter Einfluss bzw. Einfluss von eigenen Gefühlszuständen.

Menschliches Handeln hat generell einen stark situationsbezogenen und -abhängigen Charakter, der zugleich auch legitimatorische Auswirkungen auf die soziale Wirklichkeit hat, die von wechselseitigen Interaktionen, Deutungen und Intersubjektivität – im Kontext subjektiver lebensweltlicher Relevanzhorizonte – geprägt sind. Solche subjektiven sozialen Wirklichkeiten und wiederholt stattfindenden Introjektions- und Projektionsprozesse dienen – mit der Aufnahme und Bearbeitung von gesellschaftlichen Verhältnissen und subjektiven Realitätserfahrungen – dem Aufbau einer psychischen Welt bzw. eines inneren Erfahrungsraumes, der voller innerer Objekte ist. Dabei sind die Herausbildung von Über-Ich und Ich-Identität sowie von Selbstvorstellungen immer auch mit spezifischen Wahrnehmungen und Affektzuständen sowie deren Deutungen und Einschätzungen – d.h. mit starken Emotionen – verbunden (vgl. Freud 1940).

4.

Das Wissen um die vielschichtigen und komplexen dynamischen Prozesse der Identifikation bzw. der wechselseitigen projektiven Identifizierung im Innern der Psyche – und hier die Identifizierung von Anderen mit den abgespaltenen Aspekten des Selbst in zwischenmenschlichen Beziehungen – verweist einmal auf die Spaltungsprozesse im Innern. Mit Hilfe dieses seelischen Mechanismus können unerträgliche Teile des Selbst projektiv in einem Andern untergebracht, dort lokalisiert und kontrolliert werden. Zugleich verweist die projektive Identifizierung auf die Spaltungsprozesse in der Gesellschaft (vgl. Freud 1930). Letztere meinen vor allem ökonomische Disparitäten und eine wachsende Ungleichheit sowie die Erosion lohnbasierter sozialer Sicherheit, die auch zur Krise demokratischer Repräsentation und zum Verlust gesellschaftsintegrativer Zukunftsperspektiven führen; weiter sind es moralische Ambivalenzen, die eine Gefährdung