



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

weiße Flecken in der antirassistischen Bildungsarbeit?

Eine Analyse rassismuskritischer Bildungsmaterialien
mit Methoden der Kritischen *weißseins*forschung

Verfasserin

Susanne Dieckmann

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Zulassungsbescheid:

IDS Internationale Entwicklung

Betreuerin:

Univ.-Prof. Univ.-Doz. Dr. Hanna Hacker

Inhalt

1.0 Einleitung.....	5
1.1 Forschungsfrage und Hypothesen.....	7
1.2 Mein Zugang zum Thema.....	7
1.3 Vorgangsweise und Aufbau der Arbeit.....	10
I.. Theoretische Grundlagen	
2.0 Diskussion zentraler Grundannahmen und Begrifflichkeiten.....	14
2.1 Zur Schreibweise.....	14
2.2 Zur Verwendung der Begriffe Schwarz, <i>of Color</i> und <i>weiß</i>	15
2.3 Rassismus	17
2.4 Zur Verwendung des Begriffs 'Rasse'/ <i>Rasse</i>	20
2.5 Antirassismus.....	22
3.0 Schwarzer und postkolonialer Widerstand in Geschichte und Gegenwart.....	26
3.1 Schwarze kritische Reflexionen zu <i>weißsein</i> und Rassismus.....	27
3.2 Grundzüge postkolonialer Kritik.....	32
3.3 Interventionen der <i>Women of Color</i>	40
3.4 Zusammenfassung.....	43
4.0 Skizzierung von <i>weißsein</i> und der Stabilität der <i>weißen</i> Dominanzposition....	45
4.1 Zentrale Charakteristika von <i>weißsein</i>	45
4.2 Wirkungsmechanismen von <i>weißsein</i>	50
4.3 Überlegungen zur historischen und gegenwärtigen Stabilität der <i>weißen</i> Dominanzposition.....	57
4.4 Zusammenfassung.....	63
II. Methodisches Vorgehen	
5.0 Analysemethode.....	65
5.1 Analyseverfahren nach Markom/Weinhäupl.....	65
5.2 Analyseraster.....	67

III. Analyse des Materials

6.0 Pädagogische Konzepte gegen Diskriminierung.....	69
6.1 Interkulturelle Pädagogik.....	69
6.2 Antirassistische Bildungsarbeit	71
6.3 Pädagogik der Vielfalt	71
7.0 Analyse des Materials	73
7.1 Kontextanalyse.....	73
7.2 Textanalyse.....	80
7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse.....	111
8.0 Conclusio	117
9.0 Bibliographie.....	120
Anhang.....	130
Abstract (deutsche Version)	
Abstract (englische Version)	

1.0 Einleitung

Kritische Auseinandersetzungen mit Rassismus und *weißsein* sind vermutlich so alt wie das rassistische Ungleichheitsverhältnis, das *weißsein* zugrunde liegt (vgl. Lück/Stützel 2009: 336). Schwarze und *People of Color* haben sich im Zuge von Sklaverei und Kolonialismus 'spezielles' Wissen über Rassismus und *weißsein* angeeignet, welches zur Bewältigung des Alltags und in der Entwicklung von Überlebensstrategien entstand. Auf dieses seit dem 17. Jahrhundert in Oratur und Literatur festgehaltene Schwarze Wissen greifen kritische *weißseinstheoretiker_innen*, die sich seit der akademischen Etablierung der *Critical whiteness Studies* in den 1990er Jahren kritisch mit *weißsein* auseinandersetzen, zurück. (vgl. Arndt 2009b: 345; hooks 1994: 204; Piesche 2009: 14)

weißsein bezeichnet in rassistisch strukturierten Gesellschaften „ein System rassistischer Hegemonie, eine Position strukturell verankerter Privilegien, einen Modus von Erfahrung, eine spezifische und wandelbare Identität, die zugesprochen, erkämpft und verloren werden kann.“ (Wollrad 2005: 21) Dabei handelt es sich zum einen um ein diskursiv hergestelltes, historisch gewordenes und damit veränderliches Konstrukt, zum anderen um eine gesellschaftliche Realität, welche materielle/ökonomische Implikationen hat (vgl. ebd.: 37). Kritische *weißseinstheoretiker_innen* fordern dazu auf, den Blick nicht nur auf die De-Privilegierung von Menschen mit Rassismuserfahrungen zu richten, sondern diejenigen mit einzubeziehen, die rassistische Strukturen verursachen und von ihnen profitieren. Mit der Analysekatégorie *weißsein* soll der Blick geschärft werden, die Konstruktion des *weißen* als bestimmende Norm im Verhältnis zum 'Abweichenden', 'Anderen' wahrzunehmen (vgl. Dietze 2007: 223).

In den letzten Jahrzehnten entwickelten verschiedene pädagogische Arbeitsfelder im deutschsprachigen Raum Konzepte und Bildungsmaterialien, die sich mit dem Themenkomplex Rassismus auseinandersetzen. Inzwischen werden viele unterschiedliche Ansätze und Methoden, die zur Überwindung rassistischer Machtverhältnisse führen sollen, diskutiert und angewendet. Die Ansätze zur antirassistischen Bildungsarbeit bewegen sich dabei in einem breiten Spektrum. Während einige Strömungen Rassismus als individuelles

Einstellungsproblem auffassen oder antirassistische Bildungsarbeit in erster Linie als Pädagogik gegen Rechtsextremismus konzipieren, wird dies von anderen Richtungen antirassistischer Bildungsarbeit, welche Rassismus als konstitutives Element der *weißen* Mehrheitsgesellschaft fassen und daher die alltäglichen und gesellschaftsstrukturierenden Ebenen von Rassismus betonen und in die Materialien mit einbeziehen, problematisiert. In der Kritik an Rassismus laufen einige pädagogische Konzepte Gefahr in einer eigenartigen Dialektik von antirassistischer Absicht und der Reproduktion rassistischer Strukturen bestimmte rassistische Verhaltensweisen gar nicht in den Blick zu nehmen und gesellschaftliche Hierarchien in den Arbeitsmaterialien fortzuschreiben (vgl. Bundschuh 2004: 13). Dabei stellen *weißseinstheoretiker_innen* besonders in Frage, ob Konzepte der klassischen antirassistischen Bildungsarbeit zur kritischen Reflexion der Dominanzgesellschaft anregen. Im Fokus auf die Diskriminierung rassistisch stigmatisierter Gruppen werde die andere Seite der Medaille, die Privilegierung der *weißen* Mehrheitsbevölkerung, außen vor gelassen. Wenn jedoch Rassismus nur als 'Problem der Anderen' gefasst wird und die Positionierung der *weißen* Teilnehmenden unberücksichtigt bleibt, komme es zur Tradierung der Normativität von *weißsein*. (vgl. Wollrad 2005: 189)

Meine Diplomarbeit befasst sich mit der Reflexion hegemonialen *weißseins* in antirassistischen Bildungsmaterialien. Dazu analysiere ich rassismuskritische Leitfäden und Broschüren und untersuche, ob der Reflexion hegemonialen *weißseins* in den Materialien eine zentrale Rolle zukommt oder ob durch Auslassungen Formen *weißer* Dominanz, die ich als 'weiße Flecken'¹ bezeichne, re/produziert werden.

¹ Umgangssprachlich wird in Bezug auf Wissenslücken beim Menschen von 'weißen Flecken' geredet. Der *weiße* Fleck steht für ein unbekanntes, unerschlossenes Gebiet. Als 'weiße Flecken' bezeichne ich in dieser Arbeit in Anlehnung an Gabi Elverich und Karin Reindlmeier Formen subtiler *weißer* Dominanz, die zu Auslassungen und Versäumnissen der Reflexion hegemonialen *weißseins* führen (vgl. Elverich/Reindlmeier 2006: 53). Es geht also um jene Auslassungen und Versäumnisse *weißer* Individuen und Kollektive, für die *weißsein* trotz jahrhundertelanger Kritik an *weißer* Vorherrschaft nach wie vor ein unbekanntes und unerforschtes Terrain darstellt, und damit um die Formen *weißer* Dominanz, die über fehlende Thematisierung und Selbstreflexion subtil die eigene Herrschaftsposition absichern. Mein Bezugspunkt ist dabei die Mehrheitskultur in westlichen Gesellschaften, zu der ich als Angehörige der deutschen/österreichischen Mehrheitskultur ebenfalls gehöre.

1.1 Forschungsfrage und Hypothesen

Die zentrale **Forschungsfrage** lautet:

Lassen sich mit Methoden der Kritischen *weißseins*forschung in rassismuskritischen Bildungsmaterialien Formen *weißer* Dominanz herausarbeiten? Wenn dies der Fall ist, welche Formen sind es und in welcher Weise wirken sie?

Um mich einer Beantwortung dieser Frage annähern zu können, werde ich im Rahmen der Arbeit folgende **Hypothesen** überprüfen:

1. Hypothese

Die von mir untersuchten rassismuskritischen Leitfäden und Broschüren reproduzieren durch wenig umfassende Analysen rassistischer Verhältnisse selbst rassistische Herrschaftsstrukturen.

2. Hypothese

weißsein ist eine hilfreiche Analysekategorie um aufzuzeigen, dass die von mir analysierten Bildungsmaterialien Gefahr laufen, rassistische Denk- und Verhaltensmuster nicht in den Blick zu nehmen und somit zur Reproduktion rassistischer gesellschaftlicher Hierarchien beitragen.

3. Hypothese

*weißseins*kritische Anknüpfungspunkte an Bildungsmaterialien, die sich mit dem Themenkomplex Rassismus auseinandersetzen, tragen dazu bei, die Reproduktion *weißer* Flecken innerhalb der Materialien aufzubrechen.

1.2 Mein Zugang zum Thema

Die Kategorie der Verortung, schreiben María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan, trägt dafür Sorge, „dass kritische Intervention auch immer danach fragt, wer von welcher Position welche Frage stellt. Die politische Verortung verdeutlicht somit, dass der Ort, von

dem aus intellektuell interveniert wird, in direktem Zusammenhang mit der Subjektposition steht“ (Castro Varela/Dhawan 2003: 280). Durch ein Offenlegen der Ausgangsbedingungen meines Sprechens und meiner Sprechposition versuche ich deutlich zu machen, dass ich diese Arbeit aus einer involvierten, einer begrenzten und partikularen Perspektive schreibe, die von meiner gesellschaftlichen Positioniertheit, meiner Sozialisation und meinem Umfeld bedingt und hervorgebracht ist. Meine Situiertheit als *weiße*, tendenziell queere, weiblich* und in der 'Mittelschicht' sozialisierte Studierende und die fehlende Erfahrungsdimension rassistischer, aber auch ableistischer, transphober, antisemitischer oder ageistischer Diskriminierungen beeinflussen die Fragen, die mir relevant erscheinen, meinen theoretischen und methodischen Zugang, die Auswahl meines Forschungsgegenstandes, die Quellen, auf die ich mich beziehe und nicht zuletzt den 'Erkenntnisgewinn', den ich mir davon verspreche oder das 'Ziel', das diese Arbeit für mich hat.

Queerfeminismus und Antisexismus hatten sich als Querschnittsthemen durch mein Studium und meine politische Arbeit gezogen und mir meine eigene Verstrickung in Machtverhältnisse bewusst(er) gemacht. Über feministische Auseinandersetzungen lernte ich die Kritik der *Women of Color* an der Eindimensionalität, an Dethematisierungen und Ausschlussmechanismen *weißer* Feminismen kennen. Bis dahin hatte ich mir eingebildet, Auseinandersetzung mit Rassismus wären nichts Neues für mich – hatte ich doch verschiedene Lehrveranstaltungen an der Universität zu Migration und Rassismus besucht, mich an Demos und Camps gegen rassistische Staatsgewalt und den rassistischen Konsens in Österreich beteiligt, in antirassistischen NGOs mitgearbeitet und mich als Teil politischer Gruppen, die sich als antirassistisch bezeichneten, gesehen. Die weitgehende Abwesenheit von Migrant_innen und Schwarzen Menschen in den Strukturen, in denen ich mich bewegte, hatte mich bis dahin kaum stutzig gemacht. Dass dies „kein vorübergehendes Phänomen [war], sondern gewissermaßen Struktur hatte“ (Schultz 1993: 158) und für das Selbstverständnis der Orte, an denen ich mich aufhielt und die ich mit gestaltete, bestimmend war, wurde mir erst im Zuge weiterführender Auseinandersetzungen bewusst. Folge meines Unwohlsein war der Wunsch nach intensiveren kollektiven und individuellen Beschäftigungen mit den Themen *weißsein* und Rassismus, die politische und gesellschaftliche Konsequenzen nach sich ziehen sollten.

Diese Arbeit stellt für mich einen Versuch dar, mich einem Begreifen der Gewaltförmigkeit und der tiefen strukturellen Verankerung von *weißsein* anzunähern und einen sensibleren und

kritischeren Umgang mit der *weißen* Dominanzposition zu finden. Zentrales Antriebsmotiv dieser Beschäftigung ist für mich die Ablehnung von Herrschaftsverhältnissen und Hierarchien. Die Antirassistische Initiative Berlin begründet in einem Interview die Notwendigkeit antirassistischer Politik in rassistisch strukturierten Gesellschaften folgendermaßen:

In einem rassistischen Land hat man sich gegen diesen Rassismus zu wehren. Die Auswirkung von Rassismus ist heftig bis lebensbedrohend – deswegen haben 'Weiße', die erstmal global von Rassismus profitieren eine Verantwortung gegen diese Herrschaftsverhältnisse zu kämpfen. Rassismus ist als Herrschaftsverhältnis allein natürlich nicht zu bekämpfen, weil er im Zusammenhang mit anderen Unterdrückungs- und Herrschaftsverhältnissen steht. Antirassismus ist auch ein guter Ansatzpunkt, um weltweite Herrschaftszusammenhänge zu verstehen. 'Weiße' profitieren von Rassismus. Unsere Utopie ist natürlich eine herrschaftsfreie Welt. (Antirassistische Initiative 2005: 360)

Dabei ist es wichtig, die Funktionsweisen einer heterosexistischen, rassistischen, auf so viele verschiedene Weisen normativen Gesellschaft erkennen, analysieren und hinterfragen zu lernen. Im Unterschied zu Schwarzen Menschen, die tagtäglich mit *weißsein* und den Folgen eines rassistischen Systems konfrontiert sind, kann ich wählen, mich mit dem 'Thema Rassismus/*weißsein*' zu 'beschäftigen' – oder auch nicht. Denn Rassismus scheint auf den ersten Blick nicht unbedingt etwas mit meinem Leben zu tun zu haben. Ich habe gelernt Rassismus zu übersehen, meine Verstrickung in rassistische Verhältnisse auszublenden, nicht zu bemerken, wie *weißsein* als alltägliche Erfahrung mein Leben strukturiert. Wenn ich jedoch Rassismus „nicht in den Begriffen eines intentionalen, bewußten Handelns von Individuen“ (Frankenberg 1996: 58) begreife, kann ich lernen zu erkennen, dass das Aufwachsen in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft tiefe Spuren in mir hinterlassen hat und ich fortlaufend rassistische Verhältnisse re/produziere.

Diese Arbeit stellt also auch eine persönliche Auseinandersetzung dar; mit meinen Bildern, meinen Annahmen, meinem Gewordensein; mit dem hegemonialen Wissen, das mir in Schule, Alltagsdiskursen, in universitären Kontexten vermittelt wird; mit meiner privilegierten Position, meiner eigenen Beteiligung an Herrschaftsverhältnissen und meinen Abwehrmechanismen. Vor dem Hintergrund meines eigenen *weißseins* ist der Versuch in einen Entlernungsprozess zu treten und eine rassismuskritische Perspektive einzunehmen, geprägt von meinem *weißen* Blick, den ich fortlaufend reproduziere; darin laufe ich beständig Gefahr, die Gewaltförmigkeit von *weißsein* zu verkennen. Denn vor dem Hintergrund, dass *weißsein* eher „das Gegenteil dessen [bedeutet], einen qualifizierten Zugang zu einem Verständnis der Funktionsweisen von Whiteness zu haben“ (Pech 2006:

77), stellt sich die Frage, in welchem Maße ich mich kritisch zu einer Normativität positionieren und verhalten kann, die ich als solche nicht zu erkennen gelernt habe (vgl. Wollrad 2005: 24). Als *weiße* Person stehe ich nicht außerhalb der Reflexionsprozesse, die ich durch Auseinandersetzungen in dieser Arbeit anzustoßen versuche. Kritik an den Dominanzwirkungen der *weißen* Mehrheitsgesellschaft ist damit immer auch eine Kritik an mir selbst. (vgl. Lück/Stützel 2009: 331f.)

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, entlang postkolonialer und *weißseinskritischer* Fragestellungen Formen *weißer* Dominanz innerhalb rassismuskritischer Bildungsarbeit sichtbar zu machen. Zentrales Anliegen ist es dabei, die 'Normalität' von Rassismus² aufzuzeigen und zu verdeutlichen, dass Rassismus kein gesellschaftliches Randphänomen ist, sondern konstitutives Element der mehrheitsösterreichischen Gesellschaft darstellt. Ich gehe davon aus, dass auch im Bereich der rassismuskritischen Bildungsarbeit, einem Feld, in dem mensch es vielleicht nicht erwartet, Formen *weißer* Dominanz und rassistische gesellschaftliche Hierarchien fortgeschrieben werden. Mit den Materialien *Du schwarz?! Ich weiß!* (Rainer/Reif 2001) und *Wir sind Vielfalt!* (alle anders alle gleich.at 2007) konzentriere ich mich dabei auf zwei Einzelbeispiele, die innerhalb des rassismuskritischen Bildungsdiskurses von zentraler Bedeutung sind. In meiner Arbeit geht es nicht darum, das Verhältnis von Bildungsmaterialien und Bildungspraxis zu untersuchen. Ich führe auch keinen Vergleich der verschiedenen Bildungsträger aus. Ich analysiere diese Materialien nicht mit einem pädagogischen Hintergrund und bin selbst nicht in antirassistische Bildungskontexte involviert. Vielmehr geht es mir darum mit Methoden der Kritischen *weißseinsforschung* die Bedeutung von *weißsein* in den Materialien herauszuarbeiten. Wenn ich Kritik an diesen übe, verstehe ich diese nicht in erster Linie als Kritik an den Materialien und den Autor_innen, die diese Leitfäden und Broschüren verfasst haben. Meine Kritik gilt eher dem gesellschaftlichen System, in dem diese verortet sind, welches die eigenen Dominanzwirkungen permanent dethematisiert und verschleiert.

² In Anlehnung an Foitzik verstehe ich unter der ‚Normalität des Rassismus‘, „dass Konstruktion, Abwertung und Macht so selbstverständlich in alltägliche Handlungspraxen eingeflochten sind, dass sie auf den ersten Blick nicht als ein Ausdruck des Rassismus erkennbar sind. Es handelt sich dabei in erster Linie um Praxen der Dethematisierung, des mehr oder weniger bewussten Verschweigens rassistischer Strukturen“ (Foitzik 2007: 79).

1.3 Vorgangsweise und Aufbau der Arbeit

Nicht zuletzt aufgrund des starken Einflusses Schwarzer feministischer Perspektiven innerhalb der Kritischen *weißseins*forschung ist selbige wesentlich von feministischen und queerfeministischen Herangehensweisen und Methoden geprägt. Die Kritik an alltäglichen, ideologischen und institutionellen rassistischen und heterosexistischen Strukturen und die verschränkte politische Bekämpfung der Machtimperative Rassismus und Heterosexismus ist ein zentraler Bezugspunkt der Auseinandersetzungen auf dem Feld der Kritischen *weißseins*forschung. In der wissenschaftlichen Herangehensweise wirkt sich das unter anderem dadurch aus, dass die leitenden Prinzipien des hegemonialen Wissenschaftsverständnisses – Rationalität, Objektivität und Universalität – in Frage gestellt werden. In den Vordergrund rücken dagegen Auseinandersetzungen mit der eigenen Sprechposition und die vielfältigen Aspekte und Dimensionen der sozialen und kulturellen Situiertheit der Wissenssubjekte. Die Auffassung, dass jedes Wissen einseitig und partiell ist sowie die Kritik an Vorstellungen entkörperter Objektivität, die Annahme, dass sämtliche Zustände und Strukturen sozial konstruiert sind (wobei diese dennoch als wirkungsmächtig verstanden werden) und die Konzeption des Ineinandergreifens und des simultanen Wirkens von Unterdrückungsformen (vgl. Singer 2004: 257ff.) prägen den Zugang vieler Theoretiker_innen auf dem Feld der Kritischen *weißseins*forschung. Diese Verbindungslinien zwischen feministischer/queerfeministischer Wissenschaftskritik und postkolonialer/*weißseins*kritischer Theoriebildung bilden einen Schwerpunkt meiner theoretischen und methodischen Herangehensweise.

In die Auseinandersetzungen meiner Arbeit fließen lokale Schwarze Kritiken ebenso mit ein wie historische Analysen Schwarzer Menschen. Aufbauend auf fortlaufende Auseinandersetzungen in den politischen Kämpfen von Schwarzen Menschen und *People of Color* beschäftigen sich Forscher_innen innerhalb der Kritischen *weißseins*forschung mit der Reflexion *weißer* Dominanz und der Frage nach *weißen* Widerstandsmöglichkeiten gegen *weißsein*. Die Grundlagen und Quellen meiner 'Erkenntnisse' basieren also auf einem „Schwarzen Wissensarchiv“ (Eggers 2009: 18). Dabei versuche ich, mir der Gefahr der Vereinnahmung im Umgang mit Schwarzen Autor_innen bewusst zu sein.

Die in dieser Arbeit verwendeten methodologischen Bausteine beinhalten Theorieexegese in

den Kapiteln 2, 3, 4 und 6 sowie eine qualitative Textanalyse von antirassistischen Bildungsmaterialien in Kapitel 7.

In dem mit '*Theoretische Grundlagen*' gekennzeichneten Teil I diskutiere ich zentrale Aspekte der dieser Arbeit zugrunde liegenden Theorien Postkoloniale Theorie und Kritische *weißseinsforschung*, die die Grundlage für die in Teil III der Arbeit durchgeführte Analyse bilden werden. In Kapitel 2, *Diskussion der Grundannahmen und Begrifflichkeiten*, sollen zunächst die für das Verständnis der Arbeit grundlegenden Annahmen und Begrifflichkeiten transparent gemacht werden. Daran anschließend wird in Kapitel 3, *Schwarzer und postkolonialer antirassistischer Widerstand in Geschichte und Gegenwart*, der historische Kontext beleuchtet, aus dem sich die Kritische *weißseinsforschung* heraus gebildet hat. Dabei wird es zum einen um historische Auseinandersetzungen mit *weißsein* und Rassismus und damit um jene Schwarze Perspektiven gehen, die über Generationen weitergegebenes „spezielles Wissen“ (hooks 1994: 204) über *weißsein* artikulieren. Zum anderen sollen Anstöße von postkolonialen Theoretiker_innen und Interventionen der *Women of Color* nachgezeichnet werden, die sowohl im angloamerikanischen als auch im deutschsprachigen Raum die akademische Etablierung der *Critical whiteness Studies*/Kritischen *weißseinsforschung* entscheidend geprägt haben. Um herauszuarbeiten, was die Stabilität der *weißen* Dominanzposition ausmacht, versuche ich in Kapitel 4, *Skizzierung von weißsein und der Stabilität der weißen Dominanzposition*, zunächst zentrale Charakteristika von *weißsein* darzustellen und Wirkungsmechanismen *weißer* Dominanz zu beschreiben. In einer historischen Annäherung versuche ich anschließend nachzuzeichnen, auf welchen Grundlagen sich die Kategorie *weißsein* entwickeln und ihre Macht entfalten konnte und skizziere, durch welche Mechanismen sie diese hegemoniale Position bis heute aufrecht erhält.

Die für diese Arbeit wesentlichen Aspekte postkolonialer und *weißseinskritischer* Debatten bilden die Basis für das Analyseraster, anhand dessen ich die Materialien *Du schwarz?! Ich weiß!* und *Wir sind Vielfalt!* Dieses Analyseraster wird in Teil II der Arbeit, '*Methodisches Vorgehen*', skizziert, nachdem zunächst die angewandte Analyseverfahren nach Markom und Weinhäupl (2007) vorgestellt wird.

In Teil III der Arbeit (*Analyse des Materials*) stelle ich zunächst die Grundlagen antirassistischer Pädagogik dar (Kapitel 6). Im Anschluss daran wird in Kapitel 7 das Arbeitsmaterial beschrieben und entlang des Analyserasters diskutiert. Ich habe gezielt jene

Kapitel und Sequenzen ausgesucht und untersucht, die sich zur Veranschaulichung *weißer* Flecken eignen. Dabei geht es mir nicht darum alle Formen *weißer* Dominanz in den Bildungsmaterialien zu finden, sondern in aussagekräftigen Beispielen auf Widersprüche, aber auch auf bedenkenswerte Vorschläge hinzuweisen. Ziel der Analyse ist es also nicht, nur Defizite und unintendierte Effekte, die möglicherweise zur Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen beitragen, herauszuarbeiten. Außerdem sollen bedenkenswerte Vorschläge für widerständiges Handeln und Veränderung, die in den jeweiligen Konzeptionen zu finden sind, aufgezeigt werden. Zuletzt werden die Ergebnisse in Hinblick auf die Forschungsfrage zusammengefasst.

In einem abschließenden *Conclusio* diskutiere ich die Hypothesen und die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage (Kapitel 8).

I.. Theoretische Grundlagen

2.0 Diskussion zentraler Grundannahmen und Begrifflichkeiten

Die folgenden Begriffsdefinitionen erläutern das Verständnis der Begriffe innerhalb der vorliegenden Arbeit. Zunächst werde ich die hier angewandte Schreibweise und die Verwendung der Begriffe *weißsein*, Schwarz, *of Color* und *weiß* beschreiben. Daran anschließend skizziere ich das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Rassismus, 'Rasse'/Rasse und Antirassismus.

2.1 Zur Schreibweise

Um den Konstruktionscharakter der Kategorie Geschlecht im Schriftbild sichtbar zu machen, verwende ich die Schreibweise 'innen', die auf die Dekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit verweist. Der Unterstrich dient als Raum für vielfältige Geschlechtsidentitäten jenseits des konstruierten Dualismus von Frau* und Mann*. Mit dem Sternchen* will ich aufzeigen, dass sich hinter den Kategorien 'Frau' und 'Mann' eine Vielfalt an Geschlechtern und Identitäten verbergen kann. Davon sehe ich jedoch ab, wenn die Involvierten sich selbst als Frauen oder Männer bezeichnen.

Ich verwende eine Schreibweise in 'einfachen Anführungszeichen', um in der Alltagssprache verbreitete Begrifflichkeiten oder Annahmen einzusetzen, deren Inhalte und Interpretationen ich jedoch mit dieser Schreibweise problematisieren möchte: zum Beispiel 'Wir' und 'die Anderen'.

Zitate setze ich in „doppelte Anführungszeichen“; Zitate in Zitaten setze ich in 'einfache

Anführungszeichen'.

Englische Termini schreibe ich in *kursiver Schrift*, etwa *People of Color*. Auch Eigennamen von Organisationen und Institutionen, zum Beispiel *asylkoordination österreich*, sowie Kapitelüberschriften der verwendeten Bildungsmaterialien, etwa *Modul 6 (Macht und Ohnmacht)* setze ich in *Kursivschrift*.

Auch um zentrale Punkte im Schriftbild hervorzuheben, verwende ich die *Kursivschrift*, beispielsweise *erstens*, *zweitens*, *drittens*. Diese Erklärung gilt jedoch nicht für die Kursivsetzung von *weiß* bzw. *weißsein*, die ich im Folgenden erläutere.

2.2 Zur Verwendung der Begriffe Schwarz, *of Color* und *weiß*

In dieser Arbeit verwende ich die Begriffe Kritische *weißseinsforschung* und *weißsein*³, trotz der ontologisierenden Bedeutungskomponente, die der Begriff *weiß*-'sein' impliziert. Ich beziehe mich damit also nicht auf ein essentielles Sein. Ich nutze den Begriff dennoch, um nicht auf Distanz zu historischen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen in Österreich /Deutschland zu gehen.

Englischsprachige Termini – wie Critical *whiteness* Studies, *whiteness* und *race* - benutze ich dann, wenn ich mich explizit auf den angloamerikanischen Kontext beziehe.

Die Begriffe Schwarz, *of Color* und *weiß* werden in diesem Text nicht im essentialistischen Sinn verwendet, sondern als Strategie, um Machtstrukturen beschreibbar zu machen. Ich gehe davon aus, dass Nicht-Benennung Herrschaftsverhältnisse noch mächtiger macht und sie durch eine Benennung letztlich angreifbarer werden.

Im Rahmen der Kritischen *weißseinsforschung* werden die Begriffe Schwarz, *of Color* und *weiß* als Konstruktionen konzipiert und nicht etwa als Identitätsposition oder als Hautfarbe verstanden, dennoch gelten sie als wirkungsmächtig und übernehmen im rassistischen Machtgefüge die Funktion als soziopolitische Platzzuweisung, nach der *weiße* und Schwarze Menschen an je unterschiedliche Plätze in der Gesellschaft mit unterschiedlichen Privilegien, gesellschaftlichen (Diskriminierungs-)Erfahrungen und Zugang zu Ressourcen verwiesen werden. (vgl. Lück/Stützel 2009: 337; Pech 2006: 64)

³ Zur Darstellung zentraler Charakteristika von *weißsein* vgl. Kapitel 4.1

Viele Theoretiker_innen auf dem Feld der Kritischen *weißseinsforschung* verwenden Schwarz als politische Bezeichnung für all diejenigen, die rassistischer Diskriminierung ausgesetzt sind. Schwarzsein im politischen Sinne bezieht sich damit nicht nur auf Menschen mit afrikanischen Herkunft oder Hintergründen, sondern auf den größten Teil der Menschen des Trikonts (u.a. Arndt/Hornscheidt 2009; Eggers u.a. 2009).⁴ Daran orientiere ich mich, wenn ich in dieser Arbeit den Begriff Schwarz einsetze. Um deutlich zu machen, dass Schwarz jedoch „nicht die einzige nicht-weiße Position“ ist und *weißsein* „andere marginalisierte, unterdrückte, auch subversive oder revolutionäre Peripherien als einzig 'Blackness' [hat]“ (Hacker 2005: 14f.), verwende ich mitunter auch andere Bezeichnungen. So bezieht sich der Begriff *People of Color* laut Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar auf jene Personen und Gruppen, die „die gemeinsame, in vielen Variationen auftretende und ungleich erlebte Erfahrung [teilen], aufgrund körperlicher und kultureller Fremdzuschreibungen der Weißen Dominanzgesellschaft als ‚anders‘ und ‚unzugehörig‘ definiert zu werden“ (Ha/Lauré al-Samarai/Mysorekar 2007: 12). Insbesondere wenn ich mich auf den österreichischen Kontext beziehe, arbeite ich mit dem Begriff Migrant_innen, da dieser von rassistisch diskriminierten Gruppen in Österreich am ehesten als politischer Sammelbegriff verwendet wird (u.a. Bratić 2010; Sadjed 2007).⁵

weiß ist ebenfalls eine politische Kategorie und umfasst all diejenigen, die bewusst oder unbewusst rassistische Gesellschaftsverhältnisse re/produzieren und von ihnen profitieren. Anstelle von *weiß* verwende ich mitunter den Begriff Mehrheitsangehörige/Mehrheitsösterreicher_innen, mit dem viele Migrant_innen und Schwarze Menschen in Österreich arbeiten.⁶ (u.a. FeMigra 2004; Kazeem 2008)

In Anlehnung an Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt schreibe ich Schwarz im Text groß, um auf die subversive Aneignung des Begriffs durch Schwarze hinzuweisen, *weiß* hingegen verwende ich sowohl in Adjektiv- als auch in

⁴ Der Begriff Trikont wird vorwiegend in postkolonialer Theoriebildung verwendet und bezeichnet die drei Kontinente Afrika, Asien und Lateinamerika, deren Geschichte und Gegenwart wesentlich durch Kolonialisierungserfahrungen geprägt worden ist (vgl. Ha 2007: 47).

⁵ Araba Evelyn Johnston-Arthur bemerkt jedoch, dass dieser Begriff „immer weniger tragfähig wird, je weiter sich die sich selbst definierenden Gruppen generationsmäßig von einem vergangenen Migrationsakt entfernen.“ (Johnston-Arthur zit. n. Bratić 2010:107f.)

⁶ FeMigra schreibt dazu: „Wir beziehen uns hier auf den Hilfsbegriff, den Gotlinde Magiriba Lwanga (1993) vorgeschlagen hat, um Aufzählungen wie weiß, deutsch, christlich säkularisiert usw. zu vermeiden, die wieder nur ein Nebeneinander suggerieren, und die Betonung mehr auf die soziale Position (der Mehrheit oder der Minderheit angehörig) zu legen.“ (FeMigra 1994)

Substantivform in Kursivschrift und Kleinschreibung, um diese Kategorie von der Bedeutungsebene des Widerstandspotentials, das in die Begriffe Schwarz und *of Color* eingeschrieben wurde, abzugrenzen (vgl. Eggers u.a. 2009: 13).⁷

2.3 Rassismus⁸

Es gibt eine Vielzahl von Rassismen und Diskriminierungsformen, die historisch und kontextabhängig verschiedene Ausprägungen aufweisen. Bezugspunkt meiner Definition von Rassismus ist der „koloniale Rassismus“ (Rommelspacher 1995: 40), der im Zuge der kolonialen Eroberungen als eine Ideologie entstand, die diese Eroberungen zu rechtfertigen hatte. Über Rassismus gibt es unzählige Theorien; viele davon wurden von *weißen*, westeuropäischen, männlich sozialisierten Forschern entwickelt. Ausgangspunkt meiner Skizzierung von Rassismus ist die Definition von Grada Kilomba. Anders als in gängigen Rassismusdefinitionen benennt Kilomba die Handlungsträger_innen, die rassistische Strukturen aufrechterhalten und aus ihnen einen Nutzen ziehen. Dies halte ich für einen wichtigen Bestandteil einer Rassismusdefinition, da es dadurch *weißen* Forschenden schwerer gemacht wird, sich als 'neutral Analysierende' außerhalb rassistischer Strukturen zu verorten. Kilombas Definition des Rassismus ergänze ich mit Ausführungen von Mark Terkessidis.

Rassismus ist weit mehr als ein individuelles Einstellungsproblem. Mit Gabi Elverich, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier begreife ich Rassismus als „gesellschaftliches Prinzip, das tief in Strukturen und Diskurse eingelassen ist.“ (Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006: 14) Die gesellschaftlich-strukturellen Ebenen von Rassismus, die ideologisch-diskursiven Ebenen und die individuellen Denk- und Handlungsweisen stützen und bedingen sich insofern gegenseitig, als dass Subjekte bestimmte Bedingungen und Bedeutungen als Handlungsprämissen vorfinden, sich in ihnen jedoch aktiv verhalten. Rassismus drückt sich aus, in dem er individuell immer wieder einzelne Personen angreift, letztlich stellt er aber ein gesellschaftliches Machtsystem dar. (vgl. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006: 13ff.; Ritz 2009: 123)

⁷ Nur in direkten Zitaten übernehme ich die jeweilige Schreibweise der Autor_innen.

⁸ Antisemitismus beziehe ich als Form des Rassismus in diesem Text nicht in die Rassismusdefinition mit ein, auch wenn viele Konstruktionsprinzipien ähnlich sind. Ebenso wenig lege ich in meiner Arbeit die Ideengeschichte des Rassismus dar (vgl. Zinflou 2007: 55).

Für Kilomba ist Rassismus seit Jahrhunderten eine der zentralen Strukturkategorien Europas – ausgehend von Versklavung und Kolonisation bis hinein in die Gegenwart und zur 'Festung Europa' (vgl. Kilomba 2008: 40). Kilomba beschreibt Rassismus als simultanen Prozess aus drei Elementen: *erstens*, der Konstruktion von Differenz, wobei Menschen, die als 'anders' wahrgenommen werden, nicht 'anders' sind, sondern von denen, die die Macht haben, sich selbst als Norm zu setzen, als 'anders' konstruiert werden. *Zweitens* werden diese konstruierten Unterschiede hierarchisch bewertet. Diese Prozesse, die auch als Vorurteil bezeichnet werden, sind *schließlich* von historischer, politischer, sozialer und ökonomischer Macht begleitet. Die Kombination aus Vorurteil und Macht formt Rassismus (vgl. ebd.: 42). „And in this sense“, argumentiert Kilomba „*racism is white supremacy*. Other racial groups can neither be racist nor perform racism, as they do not possess this power. The conflicts between them or between them and the *white* dominant group have to be organized under other definitions, such as prejudice.“ (ebd.)

Alltäglicher Rassismus bezieht sich bei Kilomba auf einen Komplex von Sprache, Diskursen, Bildern, Gesten, Blicken und Handlungen, in dem das Schwarze Subjekt nicht nur als 'Anders', sondern als 'Andersheit' ('*Otherness*') gesetzt wird. In diesem Prozess werden all jene Anteile, die nicht in das Selbstbild als *weiße* entwickelte Gesellschaft passen, in personalisierender Weise auf die rassifzierten 'Anderen' projiziert (vgl. ebd.: 44). Arndt und Hornscheidt weisen darauf hin, dass in der Normsetzung des 'Eigenen' das 'Andere' erst erfunden, naturalisiert und homogenisiert wird (vgl. Arndt/Hornscheidt 2009: 11f.). Durch diesen Prozess des *Otherring* werden die konstruierten Ideale der dominanten Gruppe (wie z.B. Rationalität, Fleiß etc.) und die Überlegenheit der eigenen Lebensweise bestätigt (vgl. Rommelspacher 1995: 39), während die 'Anderen' 'infantilisiert', 'primitivisiert', 'entzivilisiert', 'animalisiert' und/oder 'erotisiert' werden (vgl. Kilomba 2008: 44). Somit impliziert der Akt des *Otherring* nicht nur eine Platzierung des beherrschten Objekts, sondern auch die strategische Platzierung der Herrschenden (vgl. Hall 2004: 148).⁹

Auch Terkessidis, der seine Definition des Rassismus in Auseinandersetzung mit Robert Miles' Ausführungen entwickelt, sieht ungleiche Machtpositionen als grundlegend für Rassismus an. Rassismus besteht nach Terkessidis aus drei verschiedenen Elementen: Übereinstimmend mit Kilombas Rassismusdefinition bildet der Prozess der Rassifizierung

⁹ Ausführlicher zum Prozess des *Otherring* vgl. Kapitel 3.2

den *ersten* Bestandteil der Definition. Demnach wird eine Gruppe von Menschen als naturgegebene Einheit konstruiert, in dem aus einer Vielzahl körperlicher und/oder kultureller Merkmale einzelne hervorgehoben, verallgemeinert und zum Unterscheidungsmerkmal im Verhältnis zur eigenen Gruppe formuliert werden. Im Prozess der Rassifizierung und in der Beschreibung äußerlicher Kennzeichen, die zur Charakterisierung als 'anders' konstruierter Gruppen gewählt werden, ist nach Terkessidis ein Wertigkeitsgefälle vielfach jedoch bereits enthalten (vgl. Terkessidis 1998: 77). *Zweites* Element der Definition ist die Ausgrenzungspraxis. In dieser zeigt sich „die ganze praktische Struktur des Rassismus“ (ebd.: 78). Sie drückt sich etwa über Regeln, Gesetze und Rechte oder im Zugang zu und Anteil an Ressourcen aus. Diese Prozesse werden, *drittens*, von differenzierender Macht begleitet, die sich nicht wie Herrschaft im traditionellen Sinne in einer zentralen Instanz verkörpert, sondern in Institutionen, deren primäre Funktion nicht in der Produktion von Andersheit liegt (z.B. der Arbeitsmarkt oder das Bildungssystem) (vgl. ebd.: 78ff.).

Als grundlegend für Rassismus bezeichnet Machold daher die Macht und Kontrolle über die Produktion von Wissen und die Repräsentationsformen und -strategien über minorisierte Gruppen (vgl. Machold 2006: 163).

Auch Terkessidis argumentiert, dass der Prozess der Rassifizierung, den eine untergeordnete Gruppe gegenüber einer überlegenen Gruppe vornimmt, „nicht als rassistisch bezeichnet werden [kann], solange sie nicht die Macht hat, ihre Definition und die damit einhergehenden Ausgrenzungspraxen gegen die übergeordnete Gruppe durchzusetzen“ (Terkessidis 1998: 79).

Diese Definitionen umfassen bereits die gesellschaftlich-strukturelle Ebene von Rassismus. *Institutioneller/struktureller Rassismus* bezeichnet neben der Betrachtungsweise von Rassismus als Interaktion von Individuen oder Gruppen zusätzlich jene Formen struktureller Diskriminierung, die auf gesetzlichen Regelungen oder institutionalisierten Abläufen beruhen, z.B. im Schulsystem, auf dem Arbeitsmarkt, im Gesundheitswesen oder in der Wohnungspolitik, bei Regelungen des Staatsbürger_innenrechts oder im Justiz- und Polizeisystem (vgl. Liebscher/Fritzsche 2010: 35).

Der Philosoph Arnold Farr verwendet statt des Begriffs 'offener Rassismus' den des

'rassifizierten Bewusstseins'. Damit verdeutlicht er, dass *weiße*, die rassistische Strukturen re/produzieren, explizit und bewusst, aber auch unbewusst handeln können (vgl. Farr 2009: 47).¹⁰ Mitunter verwende ich daher im Folgenden den Ausdruck rassifizierte Strukturen.

Im deutschsprachigen Raum wird bei rassistischen Diskursen und Handlungen eher von 'Fremdenhass', 'Ausländer_innenfeindlichkeit' oder Rechtsextremismus als von Rassismus gesprochen. Birgit Rommelspacher führt diese Gegebenheit darauf zurück, dass in Deutschland die Begriffe 'Rasse'/Rasse und Rassismus in sozialwissenschaftlichen Diskursen wie auch im Alltagsgebrauch nach wie vor tabuisiert sind. Der Begriff Rassismus

ist verpönt, weil mit ihm der Nationalsozialismus assoziiert wird. Das Ineinsetzen von Rassismus mit diesen Verbrechen läßt alle anderen Formen rassistischer Diskriminierung und Ausgrenzung verblassen. [...] Angesichts von Auschwitz wird der heutige Rassismus zur harmlosen 'Ausländerfeindlichkeit'. Und hinter Auschwitz verschwindet auch der deutsche Kolonialismus, weil er ja wohl nicht ganz so schlimm gewesen sein kann. Im Zuge dieser Abwehr wird auch gleich die Existenz Schwarzer Deutscher in Deutschland verdrängt. (Rommelspacher 1995: 48f.)

'Ausländer_innen' wie beispielsweise *weiße* Brit_innen oder Schwed_innen sind in Deutschland/Österreich allerdings selten von 'Fremdenhass' oder 'Ausländer_innenfeindlichkeit' betroffen. Für Schwarze Deutsche/Österreicher_innen, die möglicherweise seit Jahrzehnten die jeweilige Staatsbürger_innenschaft besitzen, gehören rassistische Übergriffe jedoch zum Alltag. (vgl. Kilomba 2008; Oguntoye/Opitz/Schultz 1986; Sow 2008) Offensichtlich geht es bei solchen Übergriffen weniger um den Status als 'Inländer_in' oder 'Ausländer_in', als vielmehr um Vorurteile, die mit dem Konstrukt 'Rasse' verknüpft sind.

2.4 Zur Verwendung des Begriffs 'Rasse'/Rasse

Der Begriff 'Rasse' ist im Alltagsgebrauch sowie in politischen und naturwissenschaftlichen Diskursen nach wie vor gebräuchlich.¹¹ So formuliert beispielsweise das deutsche Grundgesetz in Artikel 3.3: „Niemand darf wegen [...] seiner Rasse [...] benachteiligt oder bevorzugt werden.“ (Deutscher Bundestag 2010) Die österreichische Verfassung erklärt in Artikel 14.6: „Öffentliche Schulen sind allgemein ohne Unterschied [...] der Rasse [...] im Rahmen der gesetzlichen Voraussetzungen zugänglich.“ (Bundeskanzleramt Österreich

¹⁰ Vgl. Kapitel 4.2

¹¹ Zahlreiche Beispiele aus Politik, Medizin, Medien und der Alltagssprache finden sich bei Wollrad 2005: 16f.

2011) Auch die sogenannte Antirassismusrichtlinie der EU aus dem Jahr 2000 verwendet den 'Rasse'-Begriff (vgl. EUR-Lex 2000).

Biologistische Konstruktionen von 'Rasse' und darauf aufbauende binäre Oppositionen haben sich nachhaltig in das Denken und Verhalten der Menschen eingeschrieben. Sie strukturieren soziale Realitäten und haben nachhaltige Auswirkungen auf gesellschaftliche, kulturelle und politische Prozesse sowie (rassialisierte) Identitäten und Positionen. Vor diesem Hintergrund, argumentiert Arndt, scheint es wenig sinnvoll, den 'Rasse'-Begriff durchgängig zu vermeiden oder abzuschaffen (vgl. Arndt 2009: 342).

Um den Begriff 'Rasse' als kritische Analysekategorie nutzbar zu machen, ohne biologistische 'Rasse-Konstruktionen' fortzuführen, schlägt Susan Arndt in Anlehnung an Shankar Raman eine dekonstruierende Bewegung vor, die sie als *racial turn* bezeichnet. Hierunter fasst sie eine doppelte Bewegung von 'Rasse' weg und auf *Rasse* zu. Die unterschiedlichen Schreibweisen – Anführungszeichen für die biologistische Kategorie und Kursivsetzung für die kritische Wissens- und Analysekategorie – verdeutlichen die zwei Ebenen, auf denen der *racial turn* arbeitet. (vgl. ebd.)

Die erste Ebene basiert auf der Annahme, dass das Konzept 'Rasse' nicht auf Menschen übertragen werden kann. Es ist von einem Kontinuum genetischer Unterschiede beim Menschen auszugehen. Grenzziehungen innerhalb dieses Kontinuums gehen kognitive Abrichtungen voraus, die jeglicher biologischer Grundlagen entbehren. (vgl. ebd.; Wollrad 2005: 127)

Menschen unterscheiden sich in zahlreichen phänotypischen Merkmalen voneinander (z.B. Ohrenform, Augenfarbe). Bedient mensch sich der 'Rassen'-Idee, dann ist das längst das Ergebnis einer Bedeutungskonstruktion in deren Verlauf bestimmte somatische Eigenschaften keine Rolle spielen, während andere mit einer Bedeutung versehen werden. Diese dienen schließlich dazu, Bevölkerungen in Gruppen einzuteilen, die als 'Rassen' definiert werden. An der Tatsache, dass jedoch nur bestimmte physische Merkmale zu Bedeutungsträgern werden, zeigt sich, dass es nicht um eine 'naturgegebene' Unterteilung der Weltbevölkerung geht. Es handelt sich dabei vielmehr um die Zuschreibung kulturell und historisch spezifischer Bedeutungen zur Gesamtheit der physiologischen Variationen der menschlichen Gattung. (vgl. Miles 1999: 95 ff.)

Diesen physischen Unterschieden werden für gewöhnlich auch bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeschrieben. Mit Hilfe des *racial turns* können diese

Konstruktionprozesse benannt werden. So kann eine kritische Aneignung des 'Rasse'-Begriffs erfolgen und in der Benennung des Entnannten eine Dekonstruktion des damit verknüpften Wissens. (vgl. Arndt 2009b: 342)

Die zweite Ebene des *racial turn* erweitert die Forschung entlang der Kategorie *Rasse* um *weißsein*, zusätzlich zu und in dem komplexen Verhältnis zu Schwarzsein (vgl. ebd.).

Die Verwendung des deutschen Begriffs 'Rasse'/*Rasse* ist nicht unumstritten. Einige Rassismustheoretiker_innen befürworten den englischsprachigen Ausdruck *race*, der als 'neutraler' und 'weniger vorbelastet' gilt. Wollrad warnt jedoch vor der Gefahr der Verharmlosung bei der Verwendung des englischsprachigen Terminus. Ich schließe mich Wollrads Einschätzung bezüglich der Verwendung des deutschsprachigen Begriffs an: „Das Wort ist böse, es sticht, es tut weh – kein anderes Zeichen, das besser passte.“ (Wollrad 2005: 16)

2.5 Antirassismus

An dieser Stelle wird das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Antirassismus näher erläutert. Zunächst charakterisiere ich vier verschiedene Richtungen des Antirassismus und führe dann eine weitere Unterscheidung in 'moralischen' und 'politischen' Antirassismus ein. In Anlehnung an Araba Evelyn Johnston-Arthur, Ljubomir Bratić und Andreas Görg geht es mir darum zu zeigen, dass letztlich nur ein 'politischer' Antirassismus dazu beitragen kann, rassistische Verhältnisse herauszufordern.¹² (vgl. Bratić 2010: 15f., 18, 92, 101ff.; Johnston Arthur/Görg 2000: o.A.)

Im Gegensatz zu Forschungen über den Themenkomplex Rassismus wird die Antirassismusforschung in Deutschland von Sabine Hess und Andreas Linder als marginal bezeichnet. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung zu Antirassismus wird in erster Linie von in diesem Bereich selbst tätigen Menschen geführt (vgl. Hess/Linder 1997: 18). Auch im österreichischen Kontext sind theoriegeleitete Diskussionen im Vergleich zur Rassismusforschung selten (vgl. Pühretmayer/Görg 1999: o.A.).

In Reaktion auf staatliche Politik und die zunehmende rassistische Gewalt bildeten sich in

¹² Auch wenn ich davon ausgehe, dass sich antirassistische Diskurse und Aktivitäten nicht so eindeutig in 'moralisch' und 'politisch' einordnen lassen, halte ich die Unterteilung für sinnvoll, um auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Tendenzen im Bereich des Antirassismus hinzuweisen.

den letzten Jahrzehnten verschiedene antirassistische Ansätze heraus. 'Antirassistisch' wird dabei weniger als tatsächlicher Ort außerhalb von rassistischen Verhältnissen aufgefasst, sondern vielmehr als Zielperspektive, die sich widerständig auf Rassismus und dessen Artikulationen bezieht. Manche antirassistische Ansätze verwenden 'Rassismuskritik' als zentrale Analyseperspektive. Hier kann jedoch eingewendet werden, dass damit letztlich Rassismus nur kritisiert wird, ohne auf eine grundlegende Überwindung rassistischer Verhältnisse hinzuarbeiten. (vgl. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006: 16)

Angelehnt an die von Hess und Linder für den bundesdeutschen Kontext vorgenommene Differenzierung zwischen verschiedenen Strömungen des Antirassismus (vgl. Hess/Linder 1997: 13ff.) unterscheiden auch Johnston-Arthur und Görg für die österreichische antirassistische Bewegung zwischen einer humanistisch-liberalen, einer autonomen, linksradikalen Strömung sowie einer feministischen Strömung. Dieser Unterteilung fügen sie noch eine vierte, ganz wesentliche Richtung hinzu: die der migrantischen Selbstorganisation (vgl. Johnston-Arthur/Görg 2000: o.A.).

Wesentlicher Schwerpunkt der Arbeit *humanistisch-liberal* orientierter kirchlicher, grüner, sozialdemokratischer und linksliberaler Gruppen liegt auf der humanitären und asylrechtlichen Unterstützung von Flüchtlingen und Migrant_innen. Viele in diesem Bereich Engagierte treten dazu in Dialog und Verhandlung mit staatlichen Behörden. Die Auseinandersetzung mit Rassismus als strukturell organisiertem, gesellschaftlichem Unterdrückungssystem wird von Hess/Linder als uneindeutig beschrieben. Sie vermuten, dass der diskursive Gehalt des Begriffs Antirassismus zu radikal sein könnte, um sich vorbehaltlos dafür einzusetzen. (vgl. Hess/Linder 1997: 13f.)

Bis in die 1980er Jahre standen Rassismus und Antirassismus nicht im Fokus der *radikalen Linken*. (vgl. Seibert 2008: 8, 14). Eine explizit antirassistische Perspektive rückte jedoch mit den Verschärfungen des sog. 'Ausländergesetzes' in Deutschland und des 'Fremdenrechts' in Österreich und der wachsenden Gewalt an als 'anders' markierten Menschen in Deutschland und Österreich zunehmend in den Vordergrund (vgl. interface 2005: 20ff.). In vielfältigen Protest- und Aktionsformen stellen sich zahlreiche Gruppen „staatliche[n] und gesellschaftliche[n] Entrechtungspraxen, rassistische[n] Strukturen und Gewalt“ (ebd.: 20) entgegen und formulieren Forderungen nach einer offenen Gesellschaft ohne Diskriminierungen, nach Bleiberecht und Bewegungsfreiheit.¹³

¹³ Die Kontinuität und Vielseitigkeit des linksradikalen antirassistischen Widerstandes illustriert der Band

Ende der 1980er Jahre kommt es in *weißen feministischen* Zusammenhängen zur Reflexion *weißer* Flecken in feministischer Theorie und Praxis. Die Auseinandersetzungen zu Rassismus im Feminismus finden jedoch nicht auf eigene Initiative statt, sondern werden massiv von Schwarzen Frauen* eingefordert.¹⁴

Als wesentliche Strömung charakterisieren Johnston-Arthur und Görg die von *migrantischer Selbstorganisation* getragene Richtung antirassistischen Widerstands. Diese konkretisieren sie am Beispiel der partizipationsorientierten Selbstorganisation der Schwarzen Communities in Wien (vgl. Johnston-Arthur/Görg 2000: o.A.).¹⁵

Aufbauend auf diese Unterscheidung führen Bratić, Johnston-Arthur und Görg eine weitere Differenzierung ein, indem sie dem 'moralischen' Antirassismus einen 'politischen' Antirassismus gegenüberstellen. Ersteren schreiben sie humanitär-liberalen, zum Teil auch linken und feministischen Gruppen zu, letzteren verorten sie in politisierten migrantischen Zusammenhängen und teilweise in linksradikalen Gruppen. Den Autor_innen zufolge dominierte bis Ende der 1990er Jahre in österreichischen Kontexten der moralische Antirassismus. Dieser zeichnet sich demnach durch eine Argumentation aus, in der das Gegensatzpaar von gut und böse – die 'guten Antirassist_innen' versus die 'bösen Rassist_innen', die 'guten Ausländer' versus die 'bösen Kriminellen' – bedient werde. Letztlich würden in moralisch-antirassistischen Diskursen nur der 'böse Rassismus' bzw. die 'Auswüchse' rassistischer Verhältnisse denunziert werden. In der Personalisierung und Moralisierung von Rassismus und der Verortung von Rassismus am rechten Rand der Gesellschaft, bliebe letztlich eine Auseinandersetzung mit den eigenen Rassismen und der tiefen strukturellen Verankerung von Rassismus in der Dominanzgesellschaft aus. (vgl. Bratić 2010: 80, 101; Johnston-Arthur/Görg 2000: o.A.)

Vertreter_innen des politischen Rassismus, die diese Merkmale scharf kritisieren, versuchten seit Ende der 1990er Jahre den moralischen Antirassismus zu verdrängen. Im Zuge der Protestbewegungen nach der Tötung Markus Omofumas am 1.Mai 1999 und als Reaktion auf die Konsolidierung der autoritär-liberalen schwarz-blauen Regierung nach den Nationalratswahlen im Oktober 1999, gelang es laut Bratić dem politischen Antirassismus, sich durch eine Zusammenführung linker und politisierter migrantischer Zusammenhänge gegen den moralischen Antirassismus durchzusetzen (vgl. Bratić 2010: 98). Der politische

Widerstandsbewegungen. Antirassismus zwischen Alltag & Aktion (interface 2005).

¹⁴ Ausführlicher dazu Kapitel 3.3

¹⁵ Vgl. dazu ausführlicher Kapitel 3.1

Antirassismus kämpft für eine Veränderung und Aufhebung bestehender Verhältnisse:

Und das Bestehende, die Normalität, um deren Erfassung sich der politische Antirassismus bemüht, ist ein durch und durch rassistisch und heteronormativ strukturiertes Gesellschaftsmuster. Nicht eines, das vergangen ist, sondern eine Art Konsens, in dem alle vorherigen Auseinandersetzungen Spuren hinterließen und eine Art Selbstverständnis bildeten. Genau das wird seitens der antirassistischen AkteurInnen in Frage gestellt. Das Normale ist nicht normal, sondern ein Ergebnis eines langwierigen Normalisierungsprozesses, der auch anders hätte verlaufen können. Und was viel wichtiger ist, auch anders in Gang gesetzt werden kann. (ebd.: 12)

Die Analyse und Kritik gesellschaftlicher Strukturen steht dementsprechend im Zentrum des politischen Antirassismus. Dabei gehe es weniger um Zivilcourage und Hilfsbereitschaft, die zwar notwendig und sinnvoll seien, jedoch nichts mit dem politischen Antirassismus zu tun hätten. Dieser beginne an dem Punkt, an dem Möglichkeitenbedingungen für alternative Handlungsstrategien und strukturelle Veränderung hergestellt werden (vgl. ebd.: 13). Ziel des politischen Antirassismus sind „wirklich demokratische Verhältnisse“ (Miles zit. n. Hess/Linder 1997: 76); dabei distanzieren sich antirassistische Theoretiker_innen und Aktivist_innen explizit vom bürgerlichen Demokratieverständnis und Nationalstaat. Ein Bestandteil dieser Zielstellung ist die gesellschaftliche Gleichstellung von rassistisch Diskriminierten in sozialer, politischer, ökonomischer und kultureller Hinsicht. In rechtspolitischen Kämpfen werden soziale und politische Rechte, Antidiskriminierungsregelungen, Entkriminalisierung und rechtliche Anerkennung sowohl der Migrant_innen mit Papieren als auch der *Sans Papiers* gefordert. (vgl. Bratić 2010: 80ff.) „Antirassismus“, fasst Bratić zusammen, „ist eine Arbeit an der Veränderung der Strukturen der Gemeinschaft. Dies macht ihn politisch. Und ein Antirassismus, der nicht politisch ist, ist kein Antirassismus.“ (ebd.: 16) Dazu gehört auch die Hinterfragung der eigenen Position innerhalb gesellschaftlicher Strukturen. Der moralische Antirassismus wird als tendenziell rassistisch charakterisiert, da er die Auseinandersetzung mit den eigenen Rassismen nicht vorantreibe. (vgl. ebd.: 102)

3.0 Schwarzer und postkolonialer Widerstand in Geschichte und Gegenwart

Der Beginn *weißer* akademischer Auseinandersetzungen zu kritischen Reflexionen *weißer* Dominanz wird auf die Anfänge der 1990er Jahre datiert. Diese Auseinandersetzungen sind jedoch nicht „einfach vom Himmel herunter gefallen“ (Johnston-Arthur in Radio Stimme 2004).¹⁶ Die Afrikawissenschaftlerin und Aktivistin Araba Evelyn Johnston-Arthur weist nachdrücklich darauf hin, dass die Dekonstruktion von *weißsein* als Norm seit Jahrhunderten Bestandteil der politischen Kämpfe und Überlebensstrategien von Schwarzen Menschen ist. Wesentlicher Bezugsrahmen heutiger Arbeiten auf dem Feld der *Critical whiteness* Studies/Kritischen *weißseins*forschung sind die reichhaltigen Quellen Schwarzer und postkolonialer Kritiken, auf die sich *weißseinstheoretiker_innen* direkt oder indirekt beziehen. Seit langem fordern Schwarze und postkoloniale Theoretiker_innen und Aktivist_innen den von der Kritischen *weißseins*forschung/*Critical whiteness* Studies vorgeschlagenen Blickwechsel in rassismuskritischen Analysen: Im Zentrum solle nicht mehr die Deprivilegierung der sogenannten 'Anderen' stehen, die Aufmerksamkeit solle vielmehr auf jene Abläufe und Strukturen der dominanten Mehrheitsgesellschaft gelenkt werden, in der es zu Ausschlüssen und Diskriminierungen kommt und die in der *Mainstream-Rassismusforschung* nach wie vor unproblematisiert bleibt. (vgl. Amersberger/Halbmayr 2008: 119)

In diesem Kapitel setze ich gegenwärtige kritische Reflexionen zu *weißsein* und Rassismus in Bezug zur Tradition Schwarzen und postkolonialen antirassistischen Widerstandes.

In einem ersten Schritt werde ich historische Auseinandersetzungen mit *weißsein* und Rassismus und damit jene Schwarzen Perspektiven nachzeichnen, die seit Jahrhunderten 'spezielles Wissen' über *weißsein* an nachfolgende Generationen weitergeben. Zunächst konzentriere ich mich dabei auf den angloamerikanischen Kontext. Aber auch im deutschsprachigen Raum gibt es eine lange Tradition des politischen Widerstands Schwarzer Menschen; dieser und die Entstehung der Neuen Schwarzen Bewegung in Deutschland/Österreich sind Gegenstand des darauf folgenden Abschnittes.

¹⁶ Die Paraphrase entnehme ich meiner Transkription des Interviews der Sendung Radio Stimme – Die Sendung der Initiative Minderheiten (vgl. Was es heißt, weiß zu sein 2004)

Im Anschluss daran zeichne ich einige Linien postkolonialer Theorie und Kritik nach, die im weiteren Verlauf der Arbeit für die Analyse der rassismuskritischen Bildungsmaterialien relevant sein werden. Neben einer kurzen Diskussion der Bedeutungsebenen des Begriffs 'postkolonial' stelle ich gemeinsame Ausgangspunkte und thematische Schwerpunkte, methodologische und theoretische Herangehensweisen postkolonialer Ansätze und die wichtigsten Impulsgeber_innen des Diskurses vor. Danach diskutiere ich zwei Themenkomplexe postkolonialer Forschung, die mir für die Auseinandersetzungen in dieser Arbeit zentral erscheinen: *Identität und Alterität* sowie die *Infragestellung hegemonialer westlicher Wissensproduktionen*.

Darauf folgend beschreibe ich wesentliche Kritikpunkte der *Women of Color* an hegemonialer westlicher Frauen*forschung. Die Interventionen der *Women of Color* und ihr Aufzeigen von *weißen* Flecken in feministischer Theorie und Praxis haben sowohl im US-amerikanischen als auch im deutschsprachigen Raum die Etablierung der Critical *whiteness* Studies/Kritischen *weißseins*forschung entscheidend mitgeprägt.

3.1 Schwarze kritische Reflexionen zu *weißsein* und Rassismus

It is important that the theoretical work [is] recognized as a continuation of a long tradition of critiquing whiteness. We never begin ex nihilo, but take our departure from preexisting historical discourse and praxis. This underscores the reality of the endurance of whiteness and its capacity to undergo metamorphosis, but it also underscores the long-standing liberatory efforts of African Americans from the past (and present) who fought (and fight) the good fight against white hegemony and injustice. (Yancy 2004: 18)

Schwarze kritische Reflexionen zu Rassismus, Kolonialismus und Sklaverei sind so alt wie der Rassismus selbst, auch wenn die akademische Etablierung der Critical *whiteness* studies/Kritischen *weißseins*forschung erst in den letzten Jahren erfolgte.

Critical *whiteness* studies/Kritischer *weißseins*forschung als Zweig der Rassismusforschung geht eine jahrhundertelange Tradition Schwarzer widerständiger Diskurse und Praxen voraus. Seit der Zeit der Sklaverei haben Schwarze untereinander Wissen über *weißsein* ausgetauscht. Ziel war es dabei, sich in *weißen* hegemonialen Machtzusammenhängen gegenseitig in der Alltagsbewältigung und der Entwicklung von Überlebensstrategien zu unterstützen und den Zusammenhalt Schwarzer Gemeinschaften zu stärken. bell hooks bezeichnet diese Art von Wissen als 'speziell', weil es nirgendwo schriftlich gesammelt und ausführlich nachgelesen werden konnte. Dieses spezielle Wissen, welches vorwiegend von

Schwarzen Hausangestellten von *weißen* über Beobachtungen und psychologische Betrachtungen in die Communities getragen und dort gemeinsam analysiert wurde, wurde beispielsweise in Form von Gesprächen, Sprichwörtern, Liedern, Parabeln und Erzählungen an nachfolgende Generationen weitergegeben. (vgl. hooks 1994: 204; Eggers 2009: 19)

Diese Expertise, die sich Schwarze im Zuge von Kolonialismus und Sklaverei und in gegenwärtigen rassistisch strukturierten Gesellschaftssystemen notgedrungen aneignen mussten und müssen, bezeichnet Maureen Maisha Eggers als „Schwarzes Wissensarchiv“ (Eggers 2009: 18).

Als Reaktion auf die Grenzüberschreitungen, Entmenschlichungen und die kollektiven traumatischen Schmerzen, die *weiße* Schwarzen Menschen über Jahrhunderte hinweg zugefügt haben, sind laut James Baldwin und bell hooks in der Schwarzen Vorstellungswelt Assoziationen von *weißsein* mit Unbehagen und Argwohn, mit Furcht, Hass und Terror weit verbreitet. (vgl. Baldwin 1977: 18; hooks 1994: 209) Baldwin beschreibt dies als „ekelhafte chronische Krankheit“, zu der jede_r Schwarze in der *weißen* herrschenden Gesellschaft veranlagt sei:

Ihre stets wiederkehrenden Symptome sind ein rätselhaftes Fieber, ein Hämmern im Schädel und ein Brennen in den Eingeweiden. Ist man von dieser Krankheit erst einmal befallen, kann man nie mehr ganz unbesorgt dahinleben, denn das Fieber kann ohne jedes vorausgehende Anzeichen immer wieder auftreten. (...) Es gibt keinen N***, der, solange er lebt, dieses Feuer in seinen Adern nicht gespürt hätte – man hat nur die Wahl, sich dieses Feuers bewußt zu werden oder sich ihm blind auszuliefern. Bei mir ist dieses Fieber jedenfalls immer wieder aufgetreten, es ist da und wird da sein, solange ich lebe. (Baldwin 1977: 18; Auslassungen*** SD¹⁷)

Er spricht von *weißen* als „Menschen, die mich mehr in Angst und Zorn versetzt haben, als sie jemals ahnen werden, und die trotzdem nicht einmal wissen, daß es mich gibt.“ (Baldwin 1977: 49) *weißen* Menschen wird nach Baldwin jedoch beigebracht, *weißsein* mit Güte und Unschuld gleichzusetzen¹⁸; in ihrer Unwissenheit und Ahnungslosigkeit seien sie oft unfähig sich diesen Zorn vorzustellen oder ihn nach zu empfinden (vgl. ebd.: 50).

Für bell hooks bedeutet die oppositionelle Schwarze Kultur gegenseitiges Verständnis und Unterstützung. Dort ist es möglich, Raum für Entkolonialisierung zu schaffen und Widerstand zu organisieren (vgl. hooks 1994: 19).

¹⁷ In Anlehnung an die von der Recherchegruppe zu Schwarzer österreichischer Geschichte entwickelte Interventionsstrategie verwende ich (mitunter durch Übersetzungen bedingte) rassistische Termini nicht ausgeschrieben, sondern in der Kurzform (vgl. Johnston-Arthur 2007: 426).

¹⁸ Auch für den deutschen Kontext führt Eggers literarische Werke, Filme, theoretische Texte und mediale Repräsentationen als Beispiele dafür an, wie *weißsein* „als humanistisch, fortschrittlich, demokratisch, an egalitären Verhältnissen interessiert [und] der Genderdemokratie verpflichtet“ (Eggers 2009: 18) inszeniert und tradiert wird.

Auch die Anfänge der akademischen Reflexionen zu *weißsein*, so die Herausgeber_innen der Anthologie *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, sind auf Schwarze Menschen und *People of Color* zurückzuführen, welche sich gegen massiven Widerstand *weißer* Diskurse behaupten und durchsetzen mussten (vgl. Eggers u.a. 2009: 11). In diesem Zusammenhang werden vielfach die Arbeiten von W.E.B. Du Bois, James Baldwin, Frantz Fanon, Toni Morrison und bell hooks aufgezählt.

Im deutschsprachigen Raum gibt es seit Anfang der 1990er Jahre vermehrt Publikationen, die *weißsein* als Kategorie zum zentralen Thema haben. Besonders in den letzten Jahren lässt sich im hiesigen akademischen Diskurs eine Intensivierung der Debatten in der sich mittlerweile etablierenden Disziplin Kritische *weißseinsforschung* verzeichnen. Ebenso wie in angloamerikanischen Kontexten wurde auch im deutschsprachigen Raum *weißsein* als kritische Analysekategorie zunächst in Studien und Beiträgen Schwarzer Menschen analysiert. Hier wird häufig auf Martha Mamozais Arbeit zur Beteiligung *weißer* Frauen* an der deutschen Kolonialherrschaft (1983) und Diana Bonnelamés Untersuchung protestantischer Initiationsriten *weißer* deutscher Jugendlicher (1983) verwiesen. (vgl. Amesberger/Halbmayer 2008: 120f.; Piesche 2009: 14)

Wie weiter oben erwähnt, sind Auseinandersetzungen um *weißsein* als Hegemonie(selbst)kritik hier genauso wenig wie in den USA 'einfach so' entstanden. Diesem Paradigmenwechsel sind Interventionen und massive Kritik seitens Schwarzer Menschen vorausgegangen. Auch in Österreich und Deutschland, hebt Johnston-Arthur hervor, sind die Prozesse der Dekonstruktion *weißer* Normalitäten integrierte Bestandteile Schwarzer Selbstbehauptungs- und Befreiungskämpfe (vgl. Johnston-Arthur in Radio Stimme 2004).

Wenn auch die offizielle Geschichtsschreibung im *weißen* Mainstream diesen Diskurs weitgehend ignoriert, so gibt es im deutschsprachigen Raum eine lange Tradition des politischen Widerstands Schwarzer Menschen. Schon vor der „Welle zum Aufbruch in eine neue Schwarze Bewegung“ (Wiedenroth-Coulibaly 2007: 401) in den 1980er Jahren gab es besonders in den ehemaligen Kolonialmetropolen Hamburg und Berlin miteinander vernetzte Vereine und Initiativen von Menschen afrikanischer Herkunft, die sich gegenseitig unterstützten und Kritik an *weißer* Vorherrschaft übten.

Wesentliche Impulse zur Entstehung der Neuen Schwarzen Bewegung in Deutschland gingen von der Erscheinung der Anthologie *Farbe bekennen* und der Gründung der

Organisationen ADEFRA¹⁹ und ISD²⁰ aus.

Noch heute wird der 1986 im Orlanda Frauenverlag erschienene Sammelband *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte* (Oguntoye/Ayim [Opitz]/Schultz) als „der vielleicht bedeutsamste Meilenstein auf dem Weg in die eigene Geschichte“ (Lauré Al-Samarai 2009: 119) bezeichnet. Eingebettet in die historische Forschung May Ayims zur deutschen Kolonialherrschaft und zur diasporischen Präsenz von Afrikaner_innen und Afrodeutschen während des Kaiserreichs, der Weimarer Republik und zur Zeit des Nationalsozialismus, dokumentieren afrodeutsche Frauen in *Farbe bekennen* generationenübergreifend ihre Geschichte und Gegenwart in der deutschen Gesellschaft. Gegen die fortlaufende Unsichtbarmachung einer Schwarzen Präsenz in Deutschland ist *Farbe bekennen* ebenso wie auch verschiedene in den darauf folgenden Jahren erschienene Autobiographien afrodeutscher Frauen²¹ als „politisches Projekt einer Gegengeschichtsschreibung“, als „Erinnerungsarbeit“, und als „zutiefst historische[r] Prozess einer Schwarzen Subjektwerdung“ (Lauré Al-Samarai 2009: 120) zu lesen. (vgl. Lauré Al-Samarai 2009: 119f.; Oguntoye/Opitz/Schultz 1986: 9ff.)

Mit der Gründung von ADEFRA, einem Forum für Schwarze Frauen und Frauen of Color nicht-afrikanischer Herkunft, und der ISD als Organisation für Schwarze Frauen und Männer in Deutschland, entstanden im selben Zeitraum politische Räume für Austausch und gegenseitige Unterstützung. Gemeinsam begannen Schwarze Männer und Frauen aus der Isolation hervorzutreten und „tragfähige[...] und widerständige[...] Gegenstrukturen“ zu schaffen (Lauré al-Samarai 2007: 347).

Innerhalb der Neuen Schwarzen Bewegung entwickelten Aktivist_innen ein breites Spektrum an Widerstands- und Artikulationsformen, „um die gewaltvolle Allgegenwärtigkeit weißer Dominanz aufzubrechen und zu verhandeln“ (Lauré Al-Samarai 2009: 119). Als „kreative Räume der Meinungsbildung“ (Wiedenroth-Coulibaly 2007: 416) werden eigene Zeitschriften, Radio- und Fernsehsender, Internetmagazine und -foren gegründet. Persönliche Erinnerungsarbeit und Aufarbeitung kollektiver und individueller rassistischer Gewalt- und Ausgrenzungserfahrungen findet in Autobiographien, Gedichtsammlungen und Romanen, über Musik, in Tanz-, Theater- und Filmproduktionen

¹⁹ ADEFRA, Schwarze deutsche Frauen und Schwarze Frauen in Deutschland, gegründet 1986; das Kürzel ADEFRA steht für AfroDEutsche FRAuen.

²⁰ ISD, bis Mitte der 1990er Initiative Schwarze Deutsche, heute Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland, gegründet 1986.

²¹ Vgl. beispielsweise Marshal-Hügel, Ika (2001): *Daheim unterwegs. Ein deutsches Leben oder Ritz*, ManuEla (2009): *Die Farbe meiner Haut. Die Antirassismustrainerin erzählt*. Freiburg: Herder.

und über bildende Kunst statt. (vgl. Lauré Al-Samarai 2009: 118ff.; Wiedenroth-Coulibaly 2007: 416ff.)

Inspiziert durch Texte und Musik afrodeutscher Künstler_innen und Aktivist_innen gründen sich auch in Österreich in den 1990er Jahre zahlreiche Initiativen Schwarzer Menschen, die gegen Ende der 1990er Jahre vermehrt kollektiv politisch auftreten und gemeinsam gegen rassistische Diskriminierung und Missachtung ihrer Rechte protestierten (vgl. Johnston-Arthur/Görg 2000: o.A.).

Auch im österreichischen Kontext blicken antirassistische Aktivist_innen auf eine lange Tradition Schwarzen und migrantischen Widerstandes. Insbesondere seit Beginn der Arbeitsmigration in den 1960er Jahren organisieren sich Migrant_innen, „in kleinen, großen, geheimen und öffentlichen Organisationen.“ (Bratić 2010: 63) Ihre gesellschaftliche Stellung²², so Bratić, zwingt sie dazu, und als Einzelne hätten sie wenig Möglichkeiten zur Veränderung. Indem sie sich in eigenen Organisationen zusammenschließen, bauen sie ihre Handlungsspielräume aus. Dabei geht es um Austausch und Vernetzung, gegenseitige Solidarisierung und die Stärkung der individuellen und kollektiven gesellschaftlichen Position. Die gemeinsame Organisation, unterstreicht Bratić, enthält immer die Möglichkeit zur Vergrößerung der eigenen Machtpotenziale. (vgl. Bratić 2010: 64ff.)

Da migrantische und Schwarze politische Artikulation verglichen mit *weißen* Widerstandsformen wesentlich stärker von staatlicher Repression und Kriminalisierung betroffen ist, setzen Schwarze Protestformen als wichtige Strategie auf Empowerment und informelles Netzwerken (vgl. ebd.: 109f.).

Auch im Mittelpunkt der 2003 gegründeten SFC²³ steht Empowerment. Dabei geht es um die Förderung von Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und Selbstorganisation Schwarzer Frauen in Österreich. Die SFC will ähnlich wie *Pamoja. Bewegung der jungen afrikanischen Diaspora* und andere Vereine und Initiativen der Selbstorganisation der afrikanischen und afroösterreichischen Communities Schwarzen Menschen in Österreich bewusst machen, „dass sie ein Recht haben mit Respekt behandelt zu werden“ und sie „mehrnoch davon [...] überzeugen, dass sie selbst für dieses Recht kämpfen müssen“ (Johnston-Arthur/Görg 2000: o.A.). Darüber hinaus setzt die Bewusstseinsarbeit bei der *weißen* Mehrheitsbevölkerung an,

²² Für Bratić bedeutet die gesellschaftliche Stellung der Migrant_innen die „ihnen zuge dachte[...] unterste[...] gesellschaftliche[...] Stufe“ (Bratić 2010: 65) und auf dieser „die ununterbrochene Grenzerfahrung des Nicht-Dazugehörens und das Staunen darüber.“ (ebd.: 67)

²³ SFC steht für Schwarze Frauen Community für Selbsthilfe und Frieden.

um einerseits rassistische Diskriminierung zu bekämpfen und andererseits Schwarze Präsenz in Österreich sichtbar zu machen (vgl. Johnston-Arthur/Görg 2000: o.A.; Schwarze Frauen Community o.J.).

Die Selbstorganisation der afrikanischen und afroösterreichischen Communities erlebte jedoch im Jahr 1999 durch die sogenannte 'Operation Spring' einen Wendepunkt, der gleichzeitig einen bisherigen Höhepunkt in der systematischen Kriminalisierung von Schwarzen Menschen in Österreich darstellt. (vgl. Johnston-Arthur 2007: 428f.)

Zuvor hatte der Tod Marcus Omofumas eine zusätzliche Politisierung der Schwarzen Community hervorgerufen. Der 25-jährige Nigerianer starb geknebelt und mit zugeklebtem Mund am 1. Mai 1999 in einem Flugzeug in Gewahrsam dreier österreichischer Polizeibeamten, die ihn bei seiner Abschiebung begleiteten. (vgl. Bratić 2010: 84; Machold 2006: 148)

Knapp vier Wochen nach der Tötung Marcus Omofumas – und nur wenige Tage vor den EU-Wahlen – kommt es bei einer Drogenrazzia in Wien, Niederösterreich, Graz und Linz im Zuge der 'Operation Spring' zur Festnahme von über hundert Afrikaner_innen.

Diese von den Medien und der österreichischen Politik als größte Polizeiaktion der Zweiten Republik gefeierten, staatlich gelenkten Übergriffe hatten einmal mehr gezeigt, wie systemimmanent rassistische Strukturen in Österreich sind, und wie die medial konstruierte Verbindung aus Drogenmafia und AfrikanerInnen die Verhaftung von mehr als 100 Personen, unter ihnen führende AktivistInnen der Schwarzen Community, zu rechtfertigen suchte. (Kazeem 2008: o.A.)

Der Tod von Marcus Omofuma ist ebenso wie der Tod Seibane Wagues, der am 15. Juli 2003 infolge der bei einer Polizeiaktion eingesetzten Fixierungsmaßnahmen von Polizisten und Sanitätern erstickte, in den größeren Kontext eines strukturell organisierten, gesellschaftlichen Unterdrückungssystems einzuordnen. Dieses kennzeichnen Johnston-Arthur und Görg mit dem Begriff des institutionellen Rassismus: „Aus der Verknüpfung jedes einzelnen Übergriffes mit der Reaktionslosigkeit des Staates, also aus dem zweifachen Unrecht resultiert die konkrete Anklage, die durch diese Verbindung den institutionellen Rassismus unterstreicht.“ (Johnston-Arthur/Görg 2000: o.A.)

3.2 Grundzüge postkolonialer Kritik

Auch antikoloniale Widerstandsstrategien und kritische Auseinandersetzungen mit kolonialer Herrschaft sind ebenso alt wie der Kolonialismus selbst. Postkolonialer Forschung

an westlichen Universitäten, die sich ausgehend von Debatten in den Kultur- und Literaturwissenschaften im englischsprachigen Raum in den 1980er Jahren ausbreitete, liegt also eine wesentlich längere Tradition der Kritik am Kolonialismus zugrunde (vgl. Kossek 2000: 15).

Aufgrund der Heterogenität und Komplexität des postkolonialen Diskurses weisen viele Theoretiker_innen auf die Schwierigkeit hin, den Diskurs „vollständig zu überblicken“ oder ihn „trennscharf zu definieren“ (Ha 2007: 44), nicht zuletzt deswegen, weil sich, wie der Politik- und Kulturwissenschaftler Kien Nghi Ha anmerkt, dieser heterogene Diskurs jeder Vereinheitlichung widersetzt (vgl. Ha 2007: 42).

Auch die Bedeutungsebenen des Begriffs 'postkolonial' bleiben umstritten und kontrovers diskutiert.²⁴ Postkolonialismus wird dabei nicht lediglich als Epochenbezeichnung, als etwas, das 'nach' dem Kolonialismus eingetreten ist, gefasst. Der Begriff beschreibt vielmehr „Situationen und Strukturen, die durch eine koloniale Ordnung geschaffen wurden und seither fortbestehen.“ (deutschland postkolonial o.J.: o.A.) Die anhaltende Präsenz kolonialer Strukturen wird dabei ebenso in ehemals kolonisierten wie kolonisierenden Ländern verortet. Damit bezieht sich der Begriff nicht nur auf die Dekolonisierungsprozesse ehemals kolonisierter Länder und Bevölkerungen, sondern auch auf die Gesellschaften der Kolonialmächte, welche ebenso stark von der Ausübung kolonialer Herrschaft geprägt wurden. Darüber hinaus werden die Kolonisierung und ihre Folgen als globales Phänomen gefasst und sind daher nicht nur binational (beispielsweise in einem deutsch-namibischen Verhältnis) zu erklären. Postkoloniale Theoretiker_innen weisen vielmehr auf transnationale und transkulturelle Verflechtungen hin, die sich zum Beispiel in der Hervorbringung kolonial geprägter Denkstrukturen, Kommunikationspraxen und Verhaltensweisen ausdrücken.²⁵ Einen gemeinsamen Ausgangspunkt bildet somit die Annahme, dass kolonialistische Diskurse überall auf der Welt und damit auch in jenen Ländern, die nie kolonisiert wurden (z.B. Thailand) oder die über keine oder wenig außereuropäische Kolonisierungserfahrungen verfügen (z.B. Österreich), tiefe Spuren hinterlassen haben. (vgl. deutschland postkolonial o.J.: o.A.; Kossek 2000: 19)

Postkoloniale Interventionen haben verdeutlicht, dass geläufige Auffassungen von Kolonialgeschichte einer Revision bedürfen. Sie weisen damit nachdrücklich auf die Notwendigkeit der Aufarbeitung vergangener und gegenwärtiger Kolonialpraktiken hin (vgl.

²⁴ Dabei wird insbesondere das Präfix 'post' kritisiert, da es mitunter so gelesen werden kann, als ginge es um eine vergangene historische Epoche, die abgeschlossen sei (vgl. Dietrich 2007: 30).

²⁵ Vgl. hierzu auch Kapitel 4.3.1

Kossek 2000: 14).

Anstatt Kolonialismus in erster Linie als gewaltvolle Aneignung von Territorium, Ausbeutung der Ressourcen und Genozid an der indigenen Bevölkerung zu fassen und primär die ökonomische und politische Dimension kolonialer Herrschaft zu betrachten, werden in postkolonialen Auseinandersetzungen vornehmlich die symbolischen, diskursiven und performativen Ebenen des Kolonialismus analysiert (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003: 21). Die Kolonialmächte werden nicht nur in ihrer Rolle als Nutznießer_innen der ökonomischen Ausbeutung betrachtet, sondern auch und gerade in ihrer Rolle als „Wissensproduzenten [...], die zu einer Darstellung von Wirklichkeit in den Kolonien“ (ebd.) in Bezug auf Weltanschauungen, Selbstverständnisse und Selbstverhältnisse beigetragen haben. Dabei handelt es sich um eine wechselseitige Durchdringung: Nicht nur die Organisationsabläufe des politischen und gesellschaftlichen Lebens in den ehemals kolonisierten Ländern werden als Produkt der kolonialen Herrschaft bezeichnet, sondern auch die Institutionen sowie gesellschaftlichen Abläufe und Verhaltensweisen von sprachlichen Konventionen und Denkstrukturen über gesellschaftlich etablierten Formen der Wissensproduktion bis hin zu Konsumgewohnheiten in den Gesellschaften der ehemaligen Kolonialmächte sind nach postkolonialer Auffassung von der Ausübung kolonialer Herrschaft geprägt. (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003: 21 ; Ha 2007: 44; Kossek 1997: 212f.)²⁶

Postkoloniale Ansätze knüpfen insofern methodologisch an kultur- und literaturwissenschaftliche Verfahrensweisen an, die nach dem *linguistic turn*²⁷ in den Vordergrund rückten. María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan verstehen unter Postkolonialität „ein Set diskursiver Praxen [...], die Widerstand leisten gegen Kolonialismus, kolonialistische Ideologien und ihre Hinterlassenschaften“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 25). Methodologisch reichen die Herangehensweisen auf dem interdisziplinären Forschungsgebiet von Literatur- und Diskursanalysen über Archivkunde kolonialer Quellen, kritische Auseinandersetzungen mit medizinischen Texten und postmoderner Kunsttheorie bis hin zu postkolonialen Visual Arts (vgl. Gutiérrez Rodríguez

²⁶ Der Fokus auf die diskursiven und kulturellen Auswirkungen kolonialer Herrschaft ist jedoch nicht unumstritten. Vor allem marxistische Theoretiker_innen kritisieren die fehlende Analyse materieller Ausbeutungsformen innerhalb postkolonialer Theoriebildung.

²⁷ Der *linguistic turn*, die sprachkritische Wende, bezeichnet eine seit Anfang des 20. Jahrhunderts in den Geistes- und Sozialwissenschaften vollzogene „Verschiebung der Blickrichtung von der Analyse gesellschaftlicher Prozesse auf ökonomischer Grundlage hin zur Bedeutung von Sprache und Diskursen im Konstituierungsprozess von Wirklichkeit“. (Dietrich 2007: 28)

2003: 17; Ha 2007: 45).

Im Fokus der Auseinandersetzungen, die mit der kritisch-analytischen und politischen Analysekatgorie 'postkolonial' arbeiten, stehen Machtrelationen, Herrschaftsstrukturen, Wissensproduktionen, Konstruktionen des hegemonialen 'Eigenen' und abgewerteten 'Anderen', Ausbeutung sowie gesellschaftliche Ausschlussmechanismen (vgl. Ha 2007: 42, 43).

Ha listet folgende Themenkomplexe auf, die unter anderem Gegenstand postkolonialer Diskussionen sind:

Kolonialismus, Rassismus, Nationalismus, Ethnizität, Migration, kulturelle Identitäten, Körper und Performativität, Feminismus, Sexualität und Geschlechterverhältnisse, textuelle Repräsentationen, Diskursanalyse, Stereotypisierung und sozio-kulturelle Konstruktionen, Widerstand, Universalität und Differenz, postmoderne Kultur, Globalisierung, Sprache, Pädagogik, Geschichte, Räumlichkeit, Produktion und Konsum (Ha 2007: 46).

Postkoloniale Ansätze verstehen sich als „parteiliche und eingreifende Wissenschaftspraxis“ (Ha 2007: 46), für die als „politisches Projekt von Herrschaftskritik“ (Ha u.a. 2007:15) die Suche nach Ansätzen zur Befreiung jeder Form von Hegemonie ein zentrales Antriebsmotiv darstellt (vgl. Ha 2007: 46). Eine gemeinsame Herangehensweise der verschiedenen Strömungen postkolonialer Kritik ist es, jene marginalisierten Stimmen und Sichtweisen in den Vordergrund zu rücken, die üblicherweise aus dem Kanon westlicher Wahrheitsproduktion und Darstellungsweisen verdrängt und ausgeschlossen werden (vgl. Ha 2007: 42).

Auch der theoretische Hintergrund und die methodologische Herangehensweise postkolonialer Ansätze werden als nicht einheitlich bezeichnet. So beziehen sich postkoloniale Theoretiker_innen „auf anti-imperialistische, feministische, neo- und post-marxistische, post-strukturalistische und psychoanalytische Positionen“ (Ha 2007: 47), wobei die Rezeption poststrukturalistischer und marxistischer Ansätze überwiegt. Mit Bezugnahme auf Foucaults Diskurs- und Machtanalysen, Derridas Konzept der *différance* und Deleuzes Heterogenitätsbegriff werden hegemoniale westliche Wissensproduktionen und essentialistische Identitätskategorien in Frage gestellt, während marxistische Ansätze die Basis für die Kritik an der internationalen Arbeitsteilung und die Prozesse des Neokolonialismus bilden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005: 8).

Als Vorläufer_innen postkolonialer Studien gelten die *Commonwealth Literary Studies*, der *Pan-Afrikanismus* und die *Négritude*-Bewegung. Letztere entwickelte sich in den 1930er und 1940er Jahren in der französischen Nachkriegsgesellschaft um Schwarze frankophone Schriftsteller wie Leopold Sédar Senghor, Birago Diop und Aimé Césaire. Diese forderten die kulturelle Hegemonie des Westens ideologisch und epistemologisch heraus und setzten ihr eine eigenständige Schwarze Kulturtradition und -produktion entgegen. (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005: 22; Dietrich 2007: 30; Gutiérrez Rodríguez 2003: 22)

Laut Dietrich kritisiert Frantz Fanon in „Schwarze Haut, weiße Maske“ (1952) den Essentialismus der *Négritude*-Bewegung, da diese von einer grundsätzlichen Differenz zwischen Schwarzen und *weißen* Menschen ausging. Fanon selbst wird als Vordenker postkolonialer Theorien angeführt, da er in der genannten Studie, in der er die psychischen Effekte von Kolonialismus und Rassismus auf die Schwarzen Subjekte analysiert, auf die wechselseitigen Identifizierungsprozesse zwischen „Schwarzem Mann“ und „weißem Mann“ aufmerksam macht und so verdeutlicht, dass die Figur des kolonisierten Anderen eine europäische Erfindung ist und dass die *weißen* Kolonisator_innen ebenfalls von kolonialen Strukturen geprägt sind. (vgl. Dietrich 2007: 31f.; Gutiérrez Rodríguez 2003: 22)

Als wichtigste Impulsgeber_innen der *Postcolonial Studies* werden der palästinensische Literaturtheoretiker Edward Said, die indische Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak und der indische Literaturtheoretiker Homi K. Bhabha genannt. Darüber hinaus haben die *Women of Color*²⁸ den postkolonialen Diskurs entscheidend mit geprägt.

Identität und Alterität

Die Infragestellung essentialistischer Identitätskategorien wurde wesentlich vom Aufschwung poststrukturalistischer, dekonstruktivistischer und psychoanalytischer Analyseverfahren in verschiedenen Disziplinen und der Kritik der *Women of Color* ausgelöst (vgl. Kossek 2000: 19).

Nach Brigitte Kossek basieren essentialistische Erklärungsmodelle auf der „Annahme von der Existenz von fixierten Charakteristika, gegebenen Attributen und ahistorischen

²⁸ Vgl. Kapitel 3.3

Funktionen“ (Kossek 1997: 198). So kritisierten die *Women of Color* beispielsweise die in *weißen* feministischen Analysen verbreitete Berufung auf einen gemeinsamen kulturellen Ursprung, die Idee eines stabilen Wesenskerns oder gemeinsame historische Erfahrungen von Frauen*. Nicht zuletzt kulturwissenschaftliche Ansätze haben zur Einsicht in die Konstruiertheit, Heterogenität und Instabilität von (gleichwohl häufig effektiv funktionierenden) Identitäten beigetragen (vgl. Berger 1999: 66). Dekonstruktivistische Interventionsmodi und postkoloniale Theorien hinterfragen geläufige Identitätsmerkmale wie Stabilität, Kohärenz und Geschlossenheit und legen diese in ihrem prozessualen Charakter offen. Identitäten – beispielsweise geschlechtliche oder kulturelle Identitäten – bedürfen der Binnenstärkung durch Rituale, Symbole und Mythen sowie eines konstitutiven Außens.²⁹ Das Subjekt wird nicht länger als Ursprung, sondern als Effekt symbolischer, diskursiver Praxen gefasst, in dem es verschiedene Subjektpositionen einnehmen kann. (vgl. Babka 2006: 2f.; Kossek 1997: 188)

Postkoloniale Theoretiker_innen begreifen Identitäten als relational; demnach ist die Bedingung der Existenz jeder Identität die Beziehung zu einer_einem 'Anderen', die auf der Zustimmung von Differenz/en beruht. Wichtiger Ausgangspunkt postkolonialer Ansätze ist dabei, dass die_der 'Andere' nicht außerhalb des Selbst existiert und die Beherrschung im Namen der Differenz die Definierung oder Klassifizierung von Menschen als anders oder fremd voraussetzt. Differenzen konstituieren und konstruieren Identitäten als „product of the marking difference and exclusion“ (Hall zit. n. Kossek 1997:193).

Fanon argumentiert, dass rassistische Stereotypisierungen auf der Verleugnung und Verschiebung von unterdrückten und tabuisierten sexuellen Fantasien auf den 'Anderen' beruhen. Um sich gegen angenommene Unterschiede zwischen Schwarzen und *weißen* zur Wehr zu setzen, macht der *weiße* den Schwarzen „zum Träger seiner Gedanken und Wünsche.“ (Fanon 1985: 120) Zur Projektionsfläche gemacht, führt Kossek weiter aus, ist dieser nicht bloße Kehrseite des Selbst, sondern ein abgespaltener Teil des in sich gespaltenen Selbst, das eigenes Begehren und Verachtung verleugnet, in den 'Anderen'

²⁹ Anna Babka argumentiert, dass das, was für den Konstruktionscharakter der Kategorie Kultur gilt, mit Nachdruck auf die Kategorie Geschlecht zutrifft. Gegen die Annahme 'natürlicher' Geschlechterkategorien unterstreichen dekonstruktive Theoretiker_innen die diskursive Produktion und Konstruktion von Geschlechtsidentitäten. Vor allem die Philosoph_in und Queertheoretiker_in Judith Butler geht nicht nur davon aus, dass das biologische Geschlecht (*sex*) ebenso kulturell konstruiert ist wie das soziale Geschlecht (*gender*), sondern sie argumentiert darüber hinaus, dass die Einheit und Identität des geschlechtlichen Subjekts selbst wiederum der performative Effekt einer reiterativen diskursiven Praxis ist. Die Geschlechterordnung wird erst durch eine konsequente Implementierung dekonstruktivistischer feministischer Ansätze als integraler Teil gesellschaftlicher Machtverhältnisse entdeckt und in ihrer historisch-kontingenten Konstruiertheit zur Disposition gestellt. (vgl. Babka 2006: 3)

verschiebt und an diesem beherrscht (vgl. Kossek 2000:17f.).

Nach Bhabha wird die_der 'Andere' vom konstruierenden Subjekt als ein Doppel – ein zugleich begehrtes und verachtetes Objekt – produziert. Diese Perspektive unterstreicht, dass kulturelle Differenzen oder Andersheit als Projektionsfläche des konstruierenden Subjekts fungieren, die eine konstitutive Rolle für die Formierungsprozesse von Identitäten spielen (vgl. Bhabha nach Kossek 2000: 17).

Zum Prozess des *Otherring* schreibt Said, dass der Begriff des/der 'Anderen' als „Beschreibungskategorie des Orientalischen“ (Said nach Babka 2006: 3) fungiert, welches dem rationalen Selbst europäischer Identität gegenüber gestellt wird. Dadurch wird die europäische Identität überhaupt erst hervorgebracht und stabilisiert – gerade indem der_dem 'Anderen' vor der Folie des *weißen*, europäischen, aufgeklärten Subjekts jede Identität abgesprochen wird (vgl. Babka 2006: 3).³⁰

Auch Spivak argumentiert, dass der historische Prozess der Konstruktion von kolonialisierten Subjekten mit der Konstituierung und Konsolidierung Europas als souveränem, überlegenem Subjekt zusammenhängt. „The clearest available example of such epistemic violence is the remotely orchestrated, far-flung, and heterogeneous project to constitute the colonial subject as Other.“ (Spivak 1988: 280f.) Im kolonialen Diskurs kommen jene 'Anderen' nicht als Subjekte zum Sprechen, sondern werden vielmehr besprochen, analysiert und beurteilt. Ein Charakteristikum des kolonialen Diskurses ist es folglich, die_den 'Andere_n' nicht in ihrer_seiner Eigenständigkeit wahrzunehmen, sondern ihr_ihm jede Subjektposition abzusprechen und damit subalterne Stimmen zu verstummen und auszulöschen. (vgl. Ha/Lauré Al-Samarai/Mysorekar 2007: 10)

Infragestellung hegemonialer westlicher Wissens- und Sprachproduktionen

Ein wesentlicher Bestandteil postkolonialer Analyseverfahren ist die Untersuchung der Wirkungsmächtigkeit von Sprache in der Produktion von Wirklichkeit. Insbesondere Spivak fordert mit der Frage „Can the Subaltern Speak?“ (1988) die Untersuchung der herrschenden

³⁰ Babka macht in diesem Zusammenhang auf die Verschränkungen von kulturellen und sexuellen Differenzen aufmerksam, die sich z.B. in den Diskursen über 'den Wilden' oder 'die Frau', in der Literatur der Aufklärung zeigt. Sowohl 'die Frau' als auch 'der Wilde' werden als Repräsentant_innen des Anderen oder Fremden gefasst. In diesem Sinne ist 'anders' alles, „was nicht männlich, nicht weiß, nicht europäisch, nicht aufgeklärt und d.h. in letzter Konsequenz nicht ‚vernünftig‘ ist, während gerade die Konstruktion des Anderen als konstitutives Außen dazu dient, die männliche, weiße, europäische und aufgeklärte Subjektposition zu stabilisieren.“ (Babka 2006: 2f.)

Bedingungen des Sprechens und Gehörtwerdens. Auch wenn sich Subalterne³¹ zu Wort melden, werden sie im dominanten Diskurs nicht gehört (oder verstanden). „So, 'the subaltern cannot speak', means that even when the subaltern makes an effort to the death to speak, she is not able to be heard, and speaking and hearing complete the speech act.“ (Spivak 1996: 292) Subalterne Artikulationsformen werden von herrschenden Repräsentationstechniken offen oder unterschwellig ignoriert, ausgegrenzt, disqualifiziert oder vereinnahmt. Encarnación Gutiérrez Rodríguez fügt hinzu, dass Ausschluss auch über den fehlenden Zugang zu diskursiven und materiellen Ressourcen funktioniert. (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003: 30)

Für Kilomba ist die Frage nach den Verbindungslinien von Wissen(schaft) und Machtverhältnissen zentral:

What knowledge is being acknowledged as such? And what knowledge is not? What knowledge has been made part of academic agendas? And what knowledge has not? Whose knowledge is this? Who is acknowledged to have the knowledge? And who is not? Who can teach knowledge? And who cannot? Who is at the centre? And who remains outside, at the margins? (Kilomba 2008: 27)

Sie beschreibt, wie sie als Schwarze Theoretikerin zu alltäglichem Rassismus immer wieder damit konfrontiert wird, dass ihre Arbeit zwar interessant, aber nicht wirklich wissenschaftlich oder neutral sei.

When they speak it is scientific, when we speak it is unscientific;
universal/specific;
objective/subjective;
neutral/personal;
rational/emotional;
impartial/partial;
they have facts, we have opinions;
they have knowledge, we have experiences. (Kilomba 2008: 28)

In kolonialer Manier marginalisieren *weiße* Stimmen Schwarze Diskurse, während sie sich als Zentrum, als Norm inszenieren und dabei nicht selten selbst zu Expert_innen subalternen/Schwarzer Lebensrealitäten werden (vgl. Kilomba 2008: 28).

Sprache stellt nach Spivak ein Repräsentationssystem dar. In Anlehnung an Marx unterscheidet sie bei 'Repräsentation' in 'vertreten' als ein 'Sprechen für' und 'darstellen' als ein 'Sprechen von'. (vgl. Spivak 1988: 276ff.) Dabei beschäftigt sich Spivak mit der Rolle von Wissenschaftler_innen bei der Re/Produktion kolonialer Diskurse und der Frage nach ihrer Verantwortung beim Schreiben. In dem Versuch Praxis und Denken derer sichtbar zu

³¹ Mit 'subaltern' bezeichnet Spivak anknüpfend an Gramscis Gefängnishefte (1929-1935) und die *South Asian Subaltern Studies Group* „die Unterwerfung einer sozialen Gruppe, in ihrem Fall der Frauen, durch die hegemonialen Gruppen“ (Gutiérrez Rodríguez 2003: 25).

machen, die in der Öffentlichkeit kaum vertreten sind, fordert sie einen verantwortungsvollen Umgang und die ständige selbstreflexive Infragestellung der eigenen Position in diesem Prozess. (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003: 24, 26)

Ein zentraler Aspekt postkolonialer Ansätze ist also die Infragestellung westlicher Wissenschaftstraditionen und damit eine Emanzipation vom 'neutralen', 'objektiven' westlichen Wissen(schafts)begriff.

Was in landläufigen Weißen Kontexten über die 'Welt' und diese 'Anderen' – seien sie fern oder nah, seien sie vergangen oder gegenwärtig - 'gewusst' wird, ist folglich kein unschuldiges, 'objektives' oder gar universell gültiges Wissen, sondern immer eingebettet in komplexe, räumlich und zeitlich gebundene Prozesse einer rassifizierten Machtausübung. (Ha/Lauré Al-Samarai/Mysorekar 2007: 10)

3.3 Interventionen der *Women of Color*

Black Women have [...] been positioned within several discourses that misrepresent our own reality: a debate on racism where the subject is Black male; a gendered discourse where the subject is white female; and a discourse on class where 'race' has no place at all. We occupy a very critical place within theory. (Kilomba 2008: 56)

Postkoloniale Theoretiker_innen wie Gayatri Chakravorty Spivak und Chandra Talpade Mohanty und Schwarze Feminist_innen wie Grada Kilomba kritisieren die häufig androzentrische Ausrichtung rassismuskritischer und postkolonialer Theorien. So wie Geschlechterfragen für die Rassismuskritik lange Zeit kein Thema waren, wurde umgekehrt Rassismus in der hegemonialen Frauen*forschung kaum berücksichtigt. Bis Ende der 1970er Jahre ging der überwiegende Teil *weißer* feministischer Forscher_innen zum einen von einer universellen Kategorie ‚Frau‘ aus, zum anderen wurde Sexismus als Hauptform der Unterdrückung von Frauen* wahrgenommen. (vgl. Dietrich 2007: 35; Ludvig 2005: 223)

Diese Formen von Universalismus wurden mit Beginn der 1980er Jahre massiv von afro-amerikanischen Feminist_innen³² und postkolonialen Theoretiker_innen³³ in den USA kritisiert. Hanna Hacker unterstreicht, dass es sich dabei jedoch nicht um ein „'Zuerst' der weißen Dominanz“ und ein „'Und Dann' des Erhebens nicht-weißer Stimmen“ (Hacker 2005: 23) handelte. „Diese Gegen-Erzählungen betonen, dass Schwarze Frauengruppen mit

³² Als bekannteste Vertreter_innen des *Black Feminism* werden vielfach bell hooks, Patricia Hill Collins, Angela Davis, Toni Morrison und Audre Lorde genannt.

³³ Zu den bekanntesten Impulsgeber_innen des Postkolonialen Feminismus gehören u.a. Gayatri Ch. Spivak, Trinh T. Minh-ha, Chandra Talpade Mohanty und Anne McClintock.

feministischen Ansprüchen und Zielen, mit Fokussierung auf Interessen und Strategien Schwarzer Frauen, in den USA bereits 'vor' der weißen *National Organisation of Women* aktiv waren.“ (ebd. 23f.)

Auch im deutschsprachigen Raum wurde Ende der 1980er Jahre konkrete Kritik an rassistischer Theoriebildung und rassistischen Verhaltensweisen *weißer* Frauen* von Seiten Schwarzer Frauen*, Migrant_innen und Flüchtlingen laut.³⁴ Die vielseitigen Konfrontationen der *Women of Color* mit Rassismus im *weißen* Feminismus rüttelten an wesentlichen Grundsätzen feministischer Theorie und Praxis. So wurde vor allem die Konzentration des *weißen* feministischen Mainstreams auf Differenzen zwischen den Geschlechtern kritisiert, die dazu führte, dass Machtverhältnisse zwischen Frauen* vernachlässigt wurden. Diese Anstöße lösten ein Überdenken der Reichweite feministischer Dekodierungen von Macht aus. (vgl. Kossek 1997: 181; Ludvig 2005: 223)

weiße Flecken in feministischer Theorie und Praxis

Die Politikwissenschaftlerin Alice Ludvig benennt zumindest drei wesentliche Aspekte kritischer Interventionen der *Women of Color* an bis dahin gültiger feministischer Forschungspraxis (vgl. Ludvig 2005: 224ff.):

Die Kritik der *Women of Color* setzte *erstens* bei der Ausblendung von Rassismen innerhalb der *weißen* bürgerlichen Frauen*bewegung an, genauer: bei unreflektierten Ausgrenzungen der Lebensrealitäten Schwarzer Frauen* sowie bei Dominanzverhältnissen innerhalb der Bewegung. Vehement kritisiert wurde jede Form von Diskriminierung, welche Unterschiede ignoriert und damit andere Positionen marginalisiert. *weiße* Frauen* wurden aufgefordert, sich nicht länger außerhalb rassistischer Strukturen zu verorten und sich darüber hinaus der kolonialen Vergangenheit zu stellen und nicht länger zu 'übersehen', dass auch sie als *weiße* Frauen* von der Unterdrückung und massiven Ausbeutung Schwarzer Menschen profitiert haben. (vgl. Kilomba 2008: 60; Kossek 1997: 181; Ludvig 2005: 225)

Zweitens wiesen die *Women of Color* nachdrücklich darauf hin, dass sich die Differenzen Hautfarbe und Geschlecht nicht addieren, sondern untrennbar miteinander verwoben sind. Diese gegenseitigen Überschneidungen und Verbindungen von Identitätsachsen wie Hautfarbe, Geschlecht, Klasse werden von der Kimberlé Williams Crenshaw als *intersections* bezeichnet (vgl. Crenshaw nach Ludvig 2005: 225). Verschiedene Unterdrückungskategorien sind gleichzeitig wirksam und verstärken sich gegenseitig, wobei

³⁴ Vgl. Kapitel 3.1

sich keine einzeln aus ihrem Unterdrückungskontext herauslösen lässt (vgl. Ludvig 2005: 225). „[N]o social category exists in privileged isolation; each comes into being in social relation to other categories, if in uneven and contradictory ways.” (McClintock 1995: 9) Patriarchale Strukturen haben ganz unterschiedliche Auswirkungen auf Schwarze und *weiße* Frauen*. Kilomba unterstreicht in diesem Zusammenhang: „The intersection of forms of oppression cannot be seen as a simple increase of layers, but instead as the 'production of specific effects'.“ (Anthias & Yuval-Davy nach Kilomba 2008: 57)³⁵ Daraus folgt nach Ludvig, dass Sexismus *nicht* immer und überall die Hauptform der Unterdrückung für alle Frauen* ist. Je nach Kontext und Gelegenheit werden auch andere Kategorien, wie Sexualität, sozio-ökonomischer Status, Hautfarbe, Ethnizität, usw. wirksam (vgl. Ludvig 2005: 225). Damit einher geht die von Schwarzen Frauen* formulierte Forderung, dass auch *weiße* Frauen* ihre Involviertheit in rassifizierte Strukturen erkennen und nicht nur Schwarzen, sondern allen Menschen eine Position innerhalb einer von Rassismus geprägten Gesellschaft zuweisen (vgl. Wollrad 2005: 124).

Als *dritten* Punkt führt Ludvig die Infragestellung homogener Frauen*identitäten an. Betont wird, dass es Verbindendes und Gemeinsamkeiten, ebenso wie Trennendes zwischen Frauen* gibt und Frau*sein als ‚Existenzweise‘ nirgends universell gleich erfahren wird (vgl. Ludvig 2005: 228). Daher wird auch das auf der Verschleierung von Machtbeziehungen zwischen Frauen* basierende *Global Sisterhood*-Paradigma abgelehnt, da nicht alle Frauen* auf die gleiche Art unterdrückt werden. Im Sinne des feministischen Projekts schien für *weiße* feministische Aktivist_innen die Konzentration auf Geschlechterhierarchien und Sexismus notwendig, um Solidarität zwischen Frauen* zu stärken und politische Ziele durchzusetzen. *Women of Color* haben jedoch unterstrichen, dass es sich dabei um Anliegen *weißer* Mittelschichts-Frauen* handle und viele dieser Anliegen für Schwarze Frauen* eine andere Bedeutung haben. (vgl. Ludvig 2005: 224; Kossek 1997: 181)³⁶

Darüber hinaus werden bestimmte Repräsentationsformen der 'Dritten-Welt-Frau' als

³⁵ Die gleichzeitige Wirksamkeit und gegenseitige Verstärkung der Kategorien 'Rasse' und Geschlecht führt zu Ausprägungen von Rassismus, die speziell Schwarze Frauen* und *Women of Color* betreffen. Kilomba führt daher mit Essed den Begriff 'gendered racism' (Essed nach Kilomba 2008: 57) ein, um die rassistische Unterdrückung Schwarzer Frauen*, die gleichzeitig von rassistischen Auffassungen von Geschlechterrollen strukturiert ist, zu benennen.

³⁶ Kilomba geht konkret auf Solidarität zwischen von Rassismus unterdrückten Menschen ein. Sie argumentiert, dass Schwarze Feminist_innen Schwarze Männer* keineswegs nur als patriarchale Antagonisten wahrnehmen, da rassistische Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen von Schwarzen Frauen* und Männern* geteilt werden. „Our situation as Black people necessitates that we have solidarity around the fact of race, which *white* women of course do not need to have with *white* men, unless it is their negative solidarity as racial oppressors. We struggle with Black men against racism, while we struggle with Black men about sexism. (Smith zit. n. Kilomba 2008: 61)

Konstrukt des westlichen Feminismus abgelehnt. Insbesondere Mohanty, Spivak und Trinh T. Minh-ha haben herausgearbeitet, dass sich die westliche *weiße* Frau erst durch die Konstruktion der „Durchschnitts-Dritte-Welt-Frau“ als „dumm, arm, ungebildet, [...], viktimisiert usw.“ (Mohanty 1988: 151) als modernes emanzipiertes Subjekt konstruiere. (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003: 24)

Der Aufschwung postkolonialer Debatten und insbesondere die vielseitige Kritik von *Women of Color* an Prämissen der historischen feministischen Forschung haben darüber hinaus auf folgendes aufmerksam gemacht:

Die Unfähigkeit Weißer, 'Schwarz' als etwas, das Weiße betrifft, als ihre Angelegenheit zu sehen, birgt in sich bereits den unvorstellbar großen Teil des Privilegs an sich, selbst 'Weiß' zu sein. Das wird vielleicht Erinnerungen an die Gender-Debatte wachrufen. In den Sozialwissenschaften ist es vor allem die 'Geschlechtsblindheit' aller androzentristischen und nur vordergründig 'geschlechtsneutralen' Theoriebildung, welche größten Anlass für Kritik bietet. (Ludvig 2005: 232)

Die eigene *weiße* Dominanz wurde von *weißen* Theoretiker_innen lange Zeit nicht wahrgenommen, genauso wenig beschäftigte sich die Genderforschung mit Machtverhältnissen zwischen Frauen*. Die Literaturwissenschaftlerin und Filmemacherin Trinh T. Minh-ha macht sarkastisch auf diese Ignoranz und Engstirnigkeit aufmerksam, indem sie schreibt: „Warum sollte uns die Frage der Dritte-Welt-Frauen beschäftigen? Es ist schließlich nur ein Anliegen unter vielen. Streiche 'Dritte Welt' und sofort enthüllt dieser Satz seine wertbeladenen Klischees.“ (Minh-ha 1995: 24)

3.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass interdisziplinäre gesellschaftskritische Forschungen zu *weißsein*, die sich auf der Grundlage der Erkenntnisse aus den Feldern der *Black* und *Postcolonial Studies* herausbildeten, kein 'neuer rassismuskritischer Ansatz' oder etwas 'besonders Aktuelles' sind. Kritische Auseinandersetzungen mit *weißsein* wurden nicht in den 1990er Jahren von *weißen* Theoretiker_innen 'erfunden'; im Gegenteil: Erst nach massiver Kritik und Einforderungen seitens Schwarzer Menschen und *People of Color* waren *weiße* Theoretiker_innen und Aktivist_innen für einen Perspektivenwechsel und die kritische Analyse der eigenen Involvierung in rassifizierte Verhältnisse bereit .

Diese Veränderung der Blickrichtung wurde bereits von postkolonialen Theoretiker_innen

vollzogen, die nicht nur den Zustand der Kolonisierten, sondern auch und gerade derjenigen betrachten, die zur Kolonialisierung beigetragen und von dieser profitiert haben (vgl. Dietrich 2007: 39).

weißsein als grundlegende Strukturkategorie wird seit Jahrhunderten von Schwarzen Menschen und *People of Color* zur Analyse von Machthierarchien in *weißen* hegemonialen Machtzusammenhängen verwendet, auch wenn diese Auseinandersetzungen nicht immer unter der Überschrift „*weißsein/whiteness*“ stattfinden. Der relativ kurzen Präsenz von postkolonialer Forschung und Critical *whiteness* Studies/Kritischer *weißseins*forschung an westlichen Universitäten geht eine wesentlich längere Tradition kritischer Auseinandersetzungen mit Rassismus, Kolonialismus und *weißsein* voraus.

Um so wichtiger erscheint es mir in diesem Zusammenhang, Reflexionen auf dem Feld der kritischen *weißseins*- und Rassismusforschung im allgemeinen und die Auseinandersetzungen in meiner Arbeit im konkreten zu kontextualisieren. *weiße weißseinstheoretiker_innen* und Rassismusforscher_innen bauen auf einem über Generationen tradierten „Schwarzen Wissensarchiv“ (Eggers 2009: 18) auf, und das zu betonen wird zu recht immer wieder von Schwarzen Theoretiker_innen und Aktivist_innen eingefordert. Auch in der Theorie und Praxis antirassistischer Herrschaftskritik ist die Auseinandersetzung mit und das Anknüpfen an jene Expertise, die sich Schwarze Menschen zum Überleben in rassistisch strukturierten Gesellschaft notgedrungen aneignen mussten, von zentraler Bedeutung.

Im Folgenden wird es nun darum gehen zu untersuchen, wie Kritische *weißseins*forscher_innen, verortet im Kontext postkolonialer Theoriebildung, *weißsein* charakterisieren und *weiße* Selbstverständlichkeiten und Normativitäten hinterfragen.

4.0 Skizzierung von *weißsein* und der Stabilität der *weißen* Dominanzposition

Um mich einer Skizzierung der Stabilität der *weißen* Dominanzposition anzunähern, stelle ich in diesem Kapitel zunächst zentrale Charakteristika von *weißsein* dar. Im Anschluss daran versuche ich aufzuzeigen, wie *weiße* Subjekte ihr *weißsein* ständig in gesellschaftlichen Praxen, individuell und kollektiv, herstellen und damit die *weiße* Dominanzposition stabilisieren. Nach der Darstellung der Wirkungsmechanismen von *weißsein* skizziere ich im letzten Teil in einer historischen Annäherung, wie sich die Stabilität der *weißen* Dominanzposition etabliert hat und bis heute aufrechterhalten kann. Damit kontextualisiere ich den dieser Arbeit zugrunde liegenden Machtbegriff.

4.1 Zentrale Charakteristika von *weißsein*

Mein Verständnis von *weißsein* baut auf der siebenteiligen Definition der Sozialwissenschaftlerin Ruth Frankenberg auf. Diese werde ich im Folgenden wiedergeben und um Aspekte, die andere kritische *weißseinstheoretiker_innen* ergänzt haben, erweitern.³⁷ Frankenegs Definition basiert auf empirischen Forschungen, die sie im US-amerikanischen Kontext durchgeführt hat. *weißsein* weist historisch und regional unterschiedliche Ausprägungen auf. Um Machthierarchien und Ausschließungsprozesse sichtbar machen zu können, halte ich es für wichtig, Begrifflichkeiten und Annahmen nicht einfach aus dem US-Amerikanischen ins Deutsche zu 'übersetzen', sondern die lokalen Manifestationen von *weißsein* im jeweiligen Kontext zu berücksichtigen. Dennoch halte ich Frankenegs Definition für einen wesentlichen Ausgangspunkt, um zentrale Charakteristika und Wirkungsweisen von *weißsein* im spezifischen österreichischen/deutschen Kontext darzustellen.

Frankenberg definiert *weißsein* *erstens* als „Position struktureller Vorteile in Gesellschaften, die durch rassistische Dominanz geprägt sind“ (Frankenberg 1996: 56). Die Auffassung von

³⁷ Sofern nicht anders vermerkt, beziehe ich mich mit Frankenegs Definition auf Frankenberg 1996: 56

weißsein als historisch und kulturell geprägte symbolische und soziale Position, von der aus sich strukturelle Privilegien und gesellschaftliche Vorteile konstituieren, ist gemeinsamer Nenner einer Vielzahl inhaltlicher Aufladungen von *weißsein* innerhalb der Kritischen *weißseinsforschung/Critical whiteness Studies*.

Als *weiß* konstruierte Menschen werden in alltäglichen, individuellen und gesellschaftlichen Praktiken und Beziehungen, in Institutionen wie Schule, Gewerkschaft und Museum, in medialen Diskursen und Repräsentationen im Gegensatz zu als Schwarz konstruierten Menschen privilegiert. Die Dominanz der *weißen* Position wird meist subtil abgesichert und erfolgt zumindest für *weiße* in der Regel unsichtbar. (vgl. Arndt 2009b: 343; Pech 2006: 68) Angelehnt an Peggy McIntosh, die 1988 eine Liste mit 45 *weißen* Privilegien verfasste (vgl. McIntosh 1988), beschäftigen sich zahlreiche Theoretiker_innen innerhalb der *Critical whiteness Studies/Kritischen weißseinsforschung* mit der sichtbaren und unsichtbaren sozialökonomischen, rechtlichen, kulturellen und politischen Privilegierung von *weißen*, die auf jahrhundertealten rassistischen Traditionen und gegenwärtigen Diskursen aufbauend die gesellschaftliche Realität in australischen, westeuropäischen und nordamerikanischen Gesellschaften prägt.³⁸ Für den bundesdeutschen Kontext fasst die Soziologin Ingmar Pech über *weiße* Privilegiertheit zusammen:

Weiße Privilegien fangen bei der Wahlmöglichkeit von Weißen an, wann, wie und in welcher Form sie sich mit Rassismus auseinandersetzen wollen, beziehungsweise schon damit, dass relativ angstfrei öffentliche Räume genutzt werden können. Sie beinhalten den leichteren Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, die Repräsentation und Vertretung der eigenen sozialen Gruppe und der damit verbundenen Interessen in der Öffentlichkeit sowie die Anerkennung der persönlichen Kompetenz und nicht deren Reduktion oder Rückführung auf die eigene Herkunft. Neben vielem anderem bedeutet es ein Vertrauen in die eigene Wahrnehmung, eine automatische Einbeziehung in die Mehrheitsgesellschaft, eine gewisse körperliche Integrität, ein Recht auf Intimität, weil nicht beständig aufdringliche Fragen nach Herkunft, Familienkonstellation, Gründe für Anwesenheit und eigenen 'Style' an einen herangetragen werden, und es bedeutet Schutz vor aufdringlichen Blicken, Sprüchen und Gewalt. (Pech 2006: 74)

Nach Frankenberg stellt *weißsein zweitens* innerhalb der vorherrschenden rassistischen gesellschaftlichen Machtverhältnisse den Standpunkt, den Standort *weißer* Menschen dar,

³⁸ Insbesondere der Philosoph Lewis R. Gordon hinterfragt die gewählte Begrifflichkeit 'Privileg'. Der Term suggeriere eine Unveränderlichkeit, da oft argumentiert wird, dass eine *weiße* Person quasi in privilegierte Verhältnisse hineingeboren wird und diese folglich nicht selbst beeinflusst hat und sie auch nicht beeinflussen kann. Darüber hinaus wirft er die Frage auf, inwieweit die oftmals angeführten Privilegien nicht eine Selbstverständlichkeit für alle Menschen sein sollten. „[T]hese features are not just *any* features of contemporary life; they are features the absence of which can lead to claims of human rights violations by whoever limits them. These goods are, in other words, *human rights* [...].“ (Gordon 2004: 175) In diesem Sinne plädiert er nicht für eine 'Privilegienabgabe', sondern dafür, dass sich *weiße* einsetzen, diese Menschenrechte allen Menschen zugänglich zu machen. (vgl. Gordon 2004: 177)

also den Ort wo Subjektformierung stattfindet und von wo aus Selbstbilder und Perspektiven auf andere eingenommen werden, sowie nationale und globale Ordnungssysteme gesehen werden. Von dort aus erfahren alle 'geanderten'³⁹ Positionen Markierung.

Drittens definiert Frankenberg *weißsein* als Ort, an dem sich eine Reihe von kulturellen Handlungsweisen und Identitäten herausbildet, die wiederum selten markiert oder spezifisch 'rassisch' bezeichnet sind, sondern vielmehr als national oder 'normal' gelten. Auch die Theologin und Kulturtheoretikerin Eske Wollrad betont, dass *weiße* Personen ihre Identität selten als *weiß* und rassisiert wahrnehmen. Bestimmte Verhaltensweisen werden dementsprechend auch nicht als 'typisch *weiß*' markiert, ebenso wenig wie die „historischen Gewordenheiten und Kontinuitäten der kollektiven Weißen deutschen Identität“ (Wollrad 2005: 127) als eben solche gedeutet werden. Als identitäre Grundlage werden vielmehr Vorstellungen von nationaler Gemeinschaft, von 'Deutschsein' oder 'Österreichischsein' herangezogen, die aber selten als rassifiziert begriffen werden (vgl. Machold 2006: 160).⁴⁰

Da *weißsein* mit anderen sozialen und politischen Konstruktionen wie Geschlecht und Nation sowie ökonomischen Kategorien wie Klasse verknüpft ist, ist *weißsein viertens* nicht absolut, sondern relational zu verstehen und stellt als solches keinen Ort absoluter Privilegierung und Dominanz dar. Dieser wird vielmehr von Achsen relativer Begünstigung oder Benachteiligung gekreuzt und durchschnitten. Die in feministischen Herangehensweisen charakteristische Darstellung der Verwobenheit verschiedener Ungleichheitsverhältnisse kennzeichnet auch den Ansatz vieler *weißseinstheoretiker_innen*. Dabei wird vielfach auf das von Crenshaw entwickelte Konzept der *intersectionality* Bezug genommen, mit dem es möglich ist, das Ineinandergreifen und simultane Wirken von Unterdrückung und Privilegierung herauszuarbeiten (vgl. Amesberger/Halbmayer 2008: 98). Doch trotz der Verwobenheit verschiedener Unterdrückungsformen wird *weiße* Privilegiertheit nicht relativiert oder neutralisiert, betont Johnston-Arthur, und so kann und soll das Konzept *weißsein* trotz Durchschneidungen und Überkreuzungen mit anderen Achsen der Differenz nicht verwässert werden (vgl. Johnston-Arthur in Radio Stimme

³⁹ Mit den Begriffen 'Geanderte' oder 'jemanden ändern' versucht Wollrad zu verdeutlichen, dass es sich bei dem, was als die 'Anderen' entworfen wird, nicht um etwas Gegebenes, sondern um etwas Konstruiertes handelt (vgl. Wollrad 2001: 79).

⁴⁰ In diesem Zusammenhang rekurriert Abi-Sara Machold auf die Verunsicherung der *weißen* Imagination von Deutschsein und Österreichischsein, die die Existenz von Afrodeutschen und Afroösterreicher_innen bei *weißen* Deutschen und Österreicher_innen auslöst (vgl. Machold 2006: 156).

2004).

Darüber hinaus wird *weißsein* als flexibel gefasst, als Kategorie, die sich durch Zeit und Raum verändert (vgl. Pech 2006: 67). So definiert Frankenberg *weißsein fünftens* als Produkt der Geschichte und unterstreicht damit den sozialen Konstruktionscharakter von *weißsein*, der, wie andere rassistische Zuschreibungen auch, jeder eigentlichen Bedeutung entbehrt.

In diesem Zusammenhang wird oft auf historische Studien Bezug genommen, die herausgearbeitet haben, dass die Prozesse der Definition von sozialen Gruppen oder Individuen als *weiß* oder nicht-*weiß* nie einem einheitlichen Muster gefolgt sind. (vgl. Ignatiev 1995; Roediger 2005)

Mit Bezugnahme auf Noel Ignatievs Studie „How the Irish Became White“ (Ignatiev 1995) veranschaulicht Wollrad anhand der Migrationsgeschichte von Ir_innen in den USA die Uneindeutigkeit und Flexibilität von *weißsein*. Ir_innen, die vor allem nach der Hungersnot 1846 in die USA einwanderten, wurden dort als eigene, den *weißen* unterlegene 'Rasse' gesehen und in einigen Gebieten ähnlich diskriminiert und ausgeschlossen wie die Schwarze Bevölkerung. Über extrem pro-*weißes* Verhalten (etwa in Form körperlicher Angriffe auf Schwarze oder der vehementen Verteidigung der Sklaverei) versuchten viele Ir_innen die Identifikation mit dem *weißen* Kollektiv zu bestätigen und konnten sich so ihr *weißsein* letztlich erkämpfen. (vgl. Wollrad 2005: 74ff.)

Aber auch auf individueller Ebene, so Wollrad, zeichnet sich die *weiße* Subjektposition durch Instabilität aus, da *weißsein* unter Umständen aberkannt oder auch individuell zugesprochen werden kann (vgl. Wollrad 2005: 86). Hier wird vielfach auf den Verkafferungsprozess *weißer* vorwiegend männlicher Kolonisatoren während der deutschen Kolonialherrschaft rekurriert. 'Verkaffern' wird im Deutschen Koloniallexikon von 1920 als „das Herabsinken eines Europäers auf die Kulturstufe der Eingeborenen“ (Deutsches Koloniallexikon zitiert nach Axster 2005: 42) definiert. So wurden *weiße* deutsche Männer*, die 'übermäßigen Kontakt' oder sexuelle Beziehungen mit 'Einheimischen' hatten und erst recht jene, die mit Schwarzen Frauen* verheiratet waren, aus dem Kollektiv der Kolonisor_innen ausgeschlossen, womit der Entzug sämtlicher bürgerlicher Rechte einherging (vgl. Axster 2005: 39).

Wie die Identifikation mit dem *weißen* Kollektiv auch in Kinderbüchern mit disziplinierend pädagogischer Funktion eingefordert wird, führt Wollrad exemplarisch an einer Geschichte aus dem Kinderbuch „Unterm Märchenbaum“ (Oswald 1877) aus. Ein *weißes* Kind, das sich nicht waschen will, wird von anderen Kindern als „M***kind“ beschimpft. Doch auch als

das Kind beginnt sich wieder zu waschen, bleibt es „schwarz und schmutzig wie zuvor, es blieb sein Leben lang – ein M***!“ (Oswald zit. n. Wollrad 2005: 78; Auslassungen SD) Diese Art von Literatur ist für Wollrad deswegen bedeutsam, weil sie den Leser_innen verdeutlicht, dass *weißsein* kein unverlierbares Gut ist, sondern durch kulturelle Performanz, in diesem Fall 'Reinhaltung', bestätigt werden muss (vgl. Wollrad 2005: 78).

Zusammenfassend argumentiert sie über die Flexibilität der Kategorie, dass *weißsein* „kein festgelegter und unverlierbarer Bestandteil von Körper und Identität [ist], vielmehr kann es – abhängig von sozioökonomischen Konjunkturlagen – aufgezwungen, verloren oder erkämpft werden.“ (Wollrad 2005: 127) In der Betonung der Flexibilität von *weißsein* liegt ein Verständnis von *weißsein* als performativem Akt. Deutlich wird, dass es „Loyalitätsbekundungen [braucht], welche Weißsein in seiner Dominanz erneuern, mit Inhalt füllen und ständig neu inszenieren.“ (Amesberger/Halbmayer 2008: 132). Andererseits wird damit die Gestaltbarkeit von *weißsein* unterstrichen.

Auch wenn innerhalb der Kritischen *weißseins*forschung weitgehend Konsens darüber besteht, dass *weißsein* ebenso wie Schwarzsein ein Konstrukt des Rassismus und Kolonialismus ist und nicht als etwas Naturgegebenes verstanden wird, betont der Philosoph George Yancy dennoch, dass *weißsein* keine Fiktion ist und über die erkenntniskritische Dimensionen hinaus konkrete Realität für Schwarze Menschen bedeutet:

Although I reject the notion of racialized whiteness as an actual entity that constitutes an ontological substratum, a fixed essential thing that makes whites into naturally occurring racial kinds, it does not follow that whiteness is devoid of reference. Whiteness refers to a multitude of individual, collective, intentional, unintentional, isolated, systemic actions that synergistically work to sustain and constantly regenerate relationships of unequal power between whites and nonwhites. [...] Within such a context, the constructivity of whiteness recedes [...] it does not follow that whiteness is somehow *unreal*. Whiteness embodies a difference that indeed makes a difference on the minds and bodies of both whites and nonwhites. (Yancy 2004: 14f.)

weißsein wird *sechstens* von Frankenberg als verhältnismäßige Kategorie gefasst, die ihre Bedeutung in erster Linie in Relation mit und im Gegensatz zu anderen 'rassischen' Kategorien erhält. *weißsein* selbst bleibt unmarkiert und gewinnt nur in Abgrenzung zu als 'anders' und 'fremd' markierten Positionen Gestalt. Ohne über sich selbst zu sprechen, wird das eigene *weiße* Weltbild in jeder Thematisierung und Beschäftigung mit Schwarzsein mitverhandelt und bestätigt, da sich die Kategorien *weißsein* und Schwarzsein dichotom aufeinander beziehen (vgl. Amesberger/Halbmayer 2008: 125). Das Nicht*weiße*, so Pech, findet nur in seiner Differenz und Devianz Erwähnung (vgl. Pech 2006: 71). So wird alles,

was *weiße* Identität nicht als 'eigen' betrachten will, auf die 'Anderen' projiziert, wodurch *weiße* Identität die Position des Ideals einnimmt, während mit den 'Anderen' die größtmögliche Abweichung des Ideals konstruiert wird (vgl. Machold 2006: 159). „The black body“, argumentiert Yancy exemplarisch, „*is by nature criminal, because the white body is by nature innocent, pure and good.*“ (Yancy 2004: 9)

Abschließend vollzieht Frankenberg eine ähnliche Bewegung wie Yancy im weiter oben angeführten Zitat zum Konstruktionscharakter von *weißsein* (vgl. Yancy 2004: 14, 15), indem sie unterstreicht, dass *weißsein* nicht nur eine kritische Analysekategorie ist, sondern gelebte Erfahrung bedeutet, die materielle und diskursive Auswirkungen auf ökonomischer, soziopolitischer und kultureller Ebene hat.

In Frankenbergs Definition wird deutlich, dass die Begriffe Schwarz und *weiß* nicht auf Pigmentausprägungen der Haut, sondern auf unterschiedliche soziopolitische Platzzuweisungen innerhalb rassistischer Gesellschaften verweisen. *weißsein* übernimmt im Rahmen der Kritischen *weißseins*forschung die Funktion *weiße* und Schwarze Menschen an je unterschiedliche Plätze in der Gesellschaft zu verweisen (vgl. Pech 2006: 64). Auch Wollrad hebt hervor, dass *weißsein* eine politische Kategorie ist:

[*weißsein*] hat nichts zu tun mit Hautfarbe und anderen körperlichen Merkmalen. Hinsichtlich der vermeintlichen visuellen Evidenz des 'Rassischen' gilt es zu verstehen, dass Körperkartografien kognitive Abrichtungen vorausgehen, die die Lesbarkeit von Körpern erst ermöglichen. Eine je nach Situation rötliche, bräunliche, gräuliche oder bläuliche Hautfarbe mit dem Deckweiß bzw. der schwarzen Farbe des Tuschkastens zu identifizieren, erfordert eine immense Abstraktionsleistung. Über diese kognitiven Dressuren wird Weißsein zur naturalisierten Norm, die die Privilegien Weißer Menschen legitimieren soll. (Wollrad 2005: 127)

Im Sinne Simone de Beauvoirs lässt sich analog zur gesellschaftlichen Sozialisierung von Frauen* festhalten, dass eine Person nicht als Schwarze_r oder *weiße_r* zur Welt kommt, sondern dazu gemacht wird. Diese Herangehensweise impliziert ein hohes Maß an Veränderungspotenzial, wodurch sich Möglichkeiten einer Neudefinition dessen, was *weißsein* bedeuten kann, auftun. (vgl. Amesberger/Halbmayer 2008: 132; Pech 2006: 67)

4.2 Wirkungsmechanismen von *weißsein*

weißsein gibt sich als das Normale, das Universale und Neutrale, als das Unsichtbare und

Unmarkierte und nicht zuletzt als das Wohlwollende und Unschuldige. Im Folgenden wird herausgearbeitet, wie *weiße* Subjekte ihr *weißsein* ständig in gesellschaftlichen Praxen, individuell und kollektiv, herstellen und damit die *weiße* Dominanzposition stabilisieren.

Universalisierung des weißen Standpunktes

weißsein – das ist für *weiße* die Erfahrung 'einfach Mensch' zu sein, die Erfahrung, dass die eigene Person mit all ihren Annahmen, Erwartungen, Vorstellungen und Interessen, mit ihren Selbstbildern und ihrem Erfahrungshintergrund neutral, normal, normativ, durchschnittlich ist (vgl. Frankenberg 1996: 55; Wollrad 2005: 85). „Race is something that others possess. Whites are just normal.“ (Jones 2004: 66). Dieser Satz spiegelt die Erfahrung von *weißen* Menschen wider, sich selbst in einer ansonsten rassifizierten Welt als unberührtes Zentrum wahrzunehmen und zu präsentieren (vgl. Pech 2006: 64).

Exemplarisch beschreibt Yancy folgende Situation: ein älterer Kollege, ein *weißer* Philosophieprofessor, rät ihm, sich nicht dermaßen auf sein Spezialgebiet, afrikanisch-amerikanische Philosophie, zu konzentrieren – ohne, so vermutet Yancy, im Gegenzug wahrscheinlich jemals die eigene Begrenzung auf (west)europäische und anglo-amerikanische Philosophie in Frage gestellt zu haben (vgl. Yancy 2004: 1f.). Durch die Universalisierung des *weißen* Standpunktes werden Erfahrungshorizonte und Interessengebiete von Schwarzen sprachlich, gedanklich und emotional ausgegrenzt, ihre Kompetenz in Frage gestellt und ihr Standpunkt letztlich für irrelevant erklärt. Wachendorfer macht hier zwei gedankliche Bewegungen aus: Einerseits leugnet die *weiße* Position die eigene Partikularität und nimmt eine Universalisierung westeuropäischer und anglo-amerikanischer Philosophie vor, während gleichzeitig afrikanisch-amerikanische Philosophie partikularisiert wird. Zum anderen erfolgt das, was sie als die übliche Hierarchisierung bezeichnet. (vgl. Wachendorfer 2009: 533)⁴¹

Auch die von *weißer* Hegemonie geprägte deutsche Kommunikationspraxis universalisiert den *weißen* Standpunkt und löscht Schwarze Lebensrealität ohne weiteres aus, wie Susan Arndt und Antje Hornscheidt in ihrem kritischen Nachschlagewerk „Afrika und die deutsche Sprache“ (2009) dokumentieren. Ist von 'Menschen', 'Männern', 'Frauen' oder von 'man' die

⁴¹ Eine solche Situation ist nach Kilomba kennzeichnend für Rassismus: „[T]hese are not personal stories, but rather accounts of racism“ (Kilomba 2008: 31).

Rede, sind für gewöhnlich nur *weiße* gemeint, andernfalls ist eine explizite Markierung als nicht-*weiß* die Regel. Auch Werbetexte, medizinische Ratgeber und ähnliches, die gesamtgesellschaftliche Themen und Probleme behandeln, richten sich in der Regel lediglich an *weiße* Deutsche und setzen damit eine Allgemeingültigkeit für alle Menschen voraus. Gleichzeitig wird damit das Bild vermittelt, dass die_der 'normale Deutsche/Mensch' *weiß* sei.⁴² (vgl. Arndt/Hornscheidt 2009: 53)

Der Philosoph Arnold Farr verdeutlicht in einem Artikel, in dem er das Bedürfnis *weißer* Philosophen universelle Behauptungen zur *conditio humana* aufzustellen untersucht, Folgendes: Der gesellschaftliche Standort, und somit der kulturelle und gesellschaftliche Kontext in den eine Person hineingeboren wird, formt *und* beschränkt die Fragen, die ein Mensch für wichtig erachtet. Die Vorstellung, philosophische Prinzipien könnten universell gültig sein, erweist sich als Unmöglichkeit, denn jeder Blick, jede Fragestellung, jede Annahme ist nach Farr bereits durch ein Interesse motiviert, das in der materiellen Welt des_der Philosoph_in begründet liegt (vgl. Farr 2009: 42).

Mit der Universalisierung des *weißen* Standortes verbunden ist die Unsichtbarkeit von *weißsein*.

Strukturelle Unsichtbarkeit von weißsein

weißsein ist für die meisten *weißen* Mehrheitsangehörigen nicht auffällig und scheint sich nicht auf ihr Leben auszuwirken. So wird denn auch in Selbstbeschreibungen *weißer* Menschen auf alle möglichen Kategorien Bezug genommen (Alter, Geschlecht, Beruf etc.) – eine rassifizierte Positionierung findet in Eigenbeschreibungen selten Erwähnung. Darauf angesprochen antworten *weiße* laut Arndt häufig, dass *weißsein* keinen Einfluss auf ihr Leben habe – und sie Schwarze auch nicht als Schwarze wahrnehmen und 'Rasse' ohnehin keine Bedeutung für sie habe. (vgl. Arndt 2009b: 346)

Auch wenn *weiße* Privilegien für die Begünstigten eher unsichtbar als sichtbar sind und sie selten eine bewusste Vorstellung von der eigenen privilegierten sozialen Stellung haben, ist *weißsein* nach Pech dennoch ein fixer Bestandteil *weißer* Selbstkonzeptionen und *weißer* Zugänge zur Welt: von Normen und Werten, Wahrnehmungen und Interessen über Handlungsoptionen, Perspektiven auf die Welt, Politikansätzen und Berufsfeldern bis hin zu

⁴² Zahlreiche Beispiele aus Medien und Werbung finden sich bei Arndt/Hornscheidt 2009: 51-59.

Denkstrukturen, Gefühlen, Geschmacksrichtungen und Beziehungsformen (vgl. Pech 2006: 67). In der Fähigkeit, „sich selbst bloß als Individuum zu betrachten und darüber hinwegzusehen, wie die bloße Mitgliedschaft in einer *Weißen* Gruppe das Privileg der Individualität hervorbringt“, sieht Hill Collins ein Zeichen *weißer* Privilegiertheit (Hill Collins zit. n. Pech 2006: 72f.).

Rassialisierende Zuschreibungen bei 'Anderen' sind darüber hinaus diskursiv präsent, so Arndt, wodurch sich zeige, „dass sich *Weißsein* in Deutschland einer 'strukturellen Unsichtbarkeit' erfreut und sich gleichzeitig als 'unsichtbar herrschende Normalität' präsentiert“ (Arndt 2009b: 346). Der Begriff der strukturellen Unsichtbarkeit verdeutlicht die Blindheit *weißer* Menschen gegenüber *weißer* Privilegiertheit, denn im Gegenzug, so Pech, haben rassismuserfahrene Menschen zweifelsohne „ein schmerzhaft klares Bild von *Weißer* Vorherrschaft“ (Pech 2006: 72). Durch die Unsichtbarkeit⁴³, mit der sich *weißsein* verschleiert, werden nicht nur hegemoniale Machtstrukturen zum Verschwinden gebracht, gleichzeitig entzieht sich *weißsein* auch der Reflexion und Kritik (vgl. Pech 2006: 71). Ähnliche Funktionsmuster wirken auch in der Dethematisierung von *weißsein*.

Diskursive Vermeidung von weißsein

Um Rassismus sichtbar zu machen, wird, wie im angloamerikanischen Raum, auch in deutschsprachigen Diskussionen innerhalb der Kritischen *weißseinsforschung/Critical whiteness Studies* die Problematisierung von *weißsein* als soziopolitischer Kategorie verstärkt gefordert. Sich dieser Problematisierung zu entziehen hat vielschichtige Ursachen und kennt die unterschiedlichsten Strategien, so die Politikwissenschaftlerinnen Helga Amesberger und Brigitte Halbmayr (vgl. Amesberger/Halbmayr 2008: 124). Eine davon ist die oben ausgeführte Verleugnung der eigenen rassisierten Identität. Doch aus der Dethematisierung von *weißsein* lässt sich laut Pech nicht schließen, dass *weißsein* für *weiße* generell bedeutungslos wäre. Alles, was als *weiß* wahrgenommen wird, ist normal und selbstverständlich und muss nicht in rassifizierten Kategorien näher erläutert werden, Schwarze werden jedoch mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit als erstes über ihr Schwarzsein markiert. (vgl. Pech 2006: 70)

⁴³ Mit Bezug auf Frankenberg und Piesche weisen Amesberger/Halbmayr darauf hin, dass *weißsein* nicht immer unsichtbar gewesen ist und erst im Laufe der Zeit seine transparente und unsichtbare Präsenz erlangte (vgl. Amesberger/Halbmayr 2008: 124).

Dies lässt sich wiederum auf die oben ausgeführte Einstellung *weißer* Menschen zurückführen, *weißsein* explizit oder implizit als Norm zu setzen. Hier machen Arndt und Hornscheidt zwei Grundmuster aus: Während die eine Position darin besteht, *weißsein* als Inbegriff von Reinheit und Überlegenheit bewusst zu markieren und als höherwertig einzustufen (z.B. im Kontext von Kolonialismus, Nationalsozialismus, Apartheid und Rechtsextremismus), warnen die anderen vor der Thematisierung von *weißsein*, um sich von ebendiesen rechten Ideologien abzugrenzen. Durch die Benennung laufe mensch Gefahr rassistische Kategorien fortzuschreiben – und ohnehin spiele 'Hautfarbe' ja keine Rolle, denn schließlich seien alle Menschen gleich (vgl. Arndt/Hornscheidt 2009: 55).⁴⁴ Diese Haltung – auch als *colour-blindness*⁴⁵ bezeichnet – wird oft als fortschrittlich und liberal interpretiert. Die Angewohnheit, rassialisierte Differenz und das eigene *weißsein* zu ignorieren, erschwert allerdings die Auseinandersetzung mit Rassismus. Theoretiker_innen auf dem Feld der Kritischen *weißseins*forschung unterstreichen daher die Wichtigkeit *weißsein* als unbenannte und unmarkierte Norm bewusst zu machen (vgl. Amesberger/Halbmayr 2008: 122).

Durch die Unsichtbarkeit und diskursive Vermeidung von *weißsein* liegt bei der Analyse von gesellschaftlichen Machtungleichheiten der Fokus bei 'rassisch' 'Anderen', da *weißsein* als etwas Nicht-Problematisches eingeordnet wird.⁴⁶ Rassismus wird dadurch letztlich „als Problem der Betroffenen und nicht als Problem der Perpetuierenden begriffen.“ (Machold 2006: 162) So kommt es zur strategischen Verharmlosung von Rassismus.

Das Ausblenden von *weißsein* bei gleichzeitiger Zentrierung der_des 'Anderen' kann darüber hinaus zur Folge haben, „dass die Diskriminierung der Anderen anerkannt wird, dies aber nicht automatisch zum Erkennen der eigenen Privilegierung führt, da man sich ja nicht selbst

⁴⁴ In Bezug auf die *weiße* Verweigerungshaltung gegenüber rassialisierter Differenz und das eigene *weißsein* identifiziert bell hooks eine Denkbewegung, die sie als „emotional investment in the myth of sameness“ bezeichnet. Diesen 'Wir sind doch alle gleich'-Mythos hält Arndt für ebenso riskant wie den des rassistischen Bekenntnisses (vgl. Arndt 2009: 340). Machthierarchien und Differenzen werden elegant in Pluralismus und Vielfalt umdefiniert, ganz so, wie Wollrad ironisch bemerkt, „als wären Differenzen wie die unterschiedliche Verteilung von Privilegien ein Wert an sich“ (Wollrad 2005: 13). Es wird so getan als gäbe es keinen Rassismus mehr, was nach hooks Assimilation und Vergessen fördern soll und die rassistische Wirklichkeit übertüncht (vgl. hooks 1994: 212).

⁴⁵ Zu Recht kritisiert Arndt den Begriff *colour-blindness* und setzt ihm die Figur der 'Weißseinsverleugnung' entgegen. Der Begriff *colour-blindness* euphemisiere den eigentlichen Gegenstand dieser Verleugnung. „Die 'Hautfarbe' [...] ist nichts anderes als ein rassialisierendes Konstrukt, eine biologistische Konstruktion zur Herstellung von 'Rassen'.“ (Arndt 2009b: 348) Der Ausdruck Blindheit sei darüber hinaus wenig angemessen, zum einen weil die Verwendung des Begriffs in diesem Zusammenhang eine problematische Aneignung der physischen Beeinträchtigung darstelle und zum anderen verschleierte, dass es sich bei *weißseins*verleugnung um eine Verweigerungshaltung handle (vgl. Arndt 2009b: 348).

⁴⁶ Als besonders auffällig beschreiben Amesberger und Halbmayr die Benennung bzw. Nicht-Benennung bei rassistisch motivierten Gewalttaten: Wie selbstverständlich wird auf das Schwarzsein des Opfers hingewiesen, während das *weißsein* der_des Täterin_Täters in der Regel keine Erwähnung findet (vgl. Amesberger/Halbmayr 2008: 122).

im Blick hat.“ (Amesberger/Halbmayer 2008: 124) Diskriminierung und Privilegierung bedingen sich jedoch gegenseitig.⁴⁷

Gesellschaftliche Hierarchien und bestehende Ungleichheitsverhältnisse können nicht dadurch überwunden werden, dass sie verleugnet, negiert oder ignoriert werden. Im Gegenteil: „Wenn Weißsein entnannt wird, werden auch die sozialen Positionen, Privilegien, Hegemonien und Rhetoriken verleugnet, die an Weißsein gebunden sind, und wird den Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen, die Schwarze und *People of Color* durch Weiße real erleben, keine Rechnung getragen.“ (Arndt 2009b: 348) Die diskursive Vermeidung verstärkt und naturalisiert *weißsein* letztlich nur und verunmöglicht eine reflektierte Auseinandersetzung. (vgl. Arndt 2009b: 348)

weißseinhierarchisierung

Rassismus ist ein diskursiv tabuisiertes Phänomen, und die Mehrheit der österreichischen/deutschen Gesellschaft geht davon aus, dass Rassismus bis auf ein paar wenige Ausnahme-Rassist_innen heute nicht mehr existent sei. Viele *weiße* vermeiden Diskussionen über die eigene Beteiligung an *weißer* Vorherrschaft. Das gelingt unter anderem durch die Unterscheidung von 'guten *weißen*' und 'schlechten *weißen*' (vg. Farr 2009: 47; Yancy 2004: 4), die Arndt als 'Weißseinhierarchisierung' bezeichnet (vgl. Arndt 2009b: 348). Im Aufrechterhalten eines positiven *weißen* Selbstbildes können die 'guten *weißen*' sich offen und liberal geben, da internalisierte Rassismen und die eigene Kompliz_innenschaft mit hegemonialen Machtstrukturen vor der Unmenschlichkeit und Brutalität von 'schlechten *weißen*' aus dem Blickfeld rücken. Diese Herangehensweise verschleiert jedoch, „dass Neonazis, Apartheid-IdeologInnen und der Klu Klux Klan nur die Spitze des Eisberges sind und Rassismus aus der Mitte der Gesellschaft kommt. Denn seine Gewalt und Macht verdankt der *weiße* Koloss seiner Masse und Tiefe, seinem Fundament, dem Weißsein, in dem Weiße (und eben auch die 'Gutmenschen') forciert durch die Aufklärung diskursiv und strukturell be- und gefangen sind“ (ebd.: 349).⁴⁸

⁴⁷ Pech veranschaulicht die gegenseitige Bedingtheit im Bild einer dreiköpfigen Hydra aus Dominierung, Unterwerfung und Privilegien, der immer wieder die Köpfe nachwachsen, wenn diese nicht an allen Seiten gleichzeitig abgeschlagen werden (vgl. Pech 2006: 73).

⁴⁸ Ein verwandtes rhetorisches Muster macht Arndt in der Figur der 'Weißseinsrelativierung' aus. Damit bezeichnet sie jene Positionen, die davon ausgehen, dass sich verschiedene *weiße* Positionen hierarchisieren ließen, da *weißsein* sich in der Verschränkung mit anderen Machtachsen relativieren, wenn nicht gar

hooks bezeichnet es als Tatsache, „dass Gutwilligkeit, rassistisches Denken und weißes Herrschaftsverhalten ohne weiteres nebeneinander bestehen können.“ (hooks 1994: 27)

Farr versucht *weißsein* sichtbar und damit letztlich auch angreifbarer zu machen, in dem er anstelle des Begriffs des 'offenen Rassismus' den des 'rassifizierten Bewusstseins' verwendet. Während der Begriff 'Rassismus' zu implizieren scheint, dass mensch sich positiv auf 'Rasse' und damit verbundene Akte des Hasses und der Diskriminierung bezieht, führt er den Begriff des 'rassifizierten Bewusstseins' ein, um deutlich zu machen, dass *weißer* Rassismus nicht auf 'schlechte *weiße*' beschränkt ist. Dieser Begriff „[wird] uns helfen [...] zu verstehen, wie selbst der wohlmeinendste *weiße* Liberale, der sich am Kampf gegen Rassismus beteiligt hat, unbewusst eine Form von Rassismus fortsetzen kann“ (Farr 2009: 41), eben jener „unsichtbare[n], stillschweigende[n] Form von Rassismus“ (ebd.: 47), die er das rassifizierte Bewusstsein nennt.

'Blindheit' gegenüber weißer Privilegierung

Mehrheitsangehörige nehmen *weiße* Privilegierung in der Regel nicht als solche wahr. Vielmehr sehen sie die Vorteile und Privilegien, die ihnen überall zugesprochen werden, als etwas ganz Selbstverständliches an.

Die Annahme, dass alle in Deutschland/Österreich Lebenden mit denselben strukturellen Ausgangsbedingungen konfrontiert sind, führt zum Mythos der Leistungsgesellschaft. Dieser Mythos blendet aus, dass gesellschaftliche Strukturen durch jahrhundertlange *weiße* Vorherrschaft geprägt sind und *weiße* Privilegien in allen zentralen gesellschaftlichen Bereichen zu den grundlegenden Bestandteilen des österreichischen/deutschen gesellschaftlichen Systems gehören (vgl. Pech 2006: 73). Nicht-*weiße* sind daher mit ganz anderen strukturellen Gegebenheiten und Ausschlussmechanismen konfrontiert als *weiße*. Diese beziehen sich unter anderem auf die gesetzliche Regulierung von Einwanderung und Staatsbürger_innenschaft, auf den Zugang zu Arbeitsmärkten und Bildungsinstitutionen sowie auf die Möglichkeiten der medialen und politischen Repräsentation (vgl. Amesberger/Halbmayr 2008: 106).

weiße sind oft 'blind' gegenüber *weißer* Privilegiertheit und führen die eigene soziale

aufheben ließe. So könne es zu einer gegenseitigen Aufhebung verschiedener Differenzen kommen, wodurch beispielsweise *weiße* Frauen* und ökonomisch benachteiligte *weiße* Männer* weniger *weiß* seien als *weiße* Mittelklasse-Männer* (kritisch dazu vgl. Arndt 2009b: 354).

Position ausschließlich auf persönliche Leistung, nicht aber auf die Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft und daraus resultierende begünstigende Umstände zurück (vgl. Amesberger/Halbmayer 2008: 163). Umgekehrt ist es durchaus üblich, zu verleugnen, dass minorisierte Gruppen mit strukturell schwierigeren Bedingungen konfrontiert sind und zu behaupten, dass es marginalisierte Menschen selbst, und nicht die Umstände sind, die diese zurückhalten (vgl. Gordon 2004: 179). Im Schweigen über oder Verdecken von *weißer* Privilegierung verwenden Mehrheitsangehörige häufig das Mittel der Distanzierung, indem jede Verantwortung für gesellschaftliche Strukturen zurückgewiesen wird oder indem andere Formen von Benachteiligung betont werden, die *weiße* Privilegiertheit wiederum relativieren (vgl. Amesberger/Halbmayer 2008: 106).

Als *weiß* sozialisierte Menschen stellen ihr *weißsein* auf komplexe Weise in individuellen und kollektiven gesellschaftlichen Praxen her und tragen damit zur Stabilität der *weißen* Dominanzposition bei. Die Widerstände gegen einen Perspektivenwechsel und das Fehlen einer Reflexion des eigenen *weißseins* sind jedoch nicht zuletzt in *weißen* akademischen und aktivistischen Kreisen weit verbreitet (vgl. Amesberger/Halbmayer 2008: 125). Arndt führt diese zögerliche Reflexionsarbeit mitunter auf die fehlende Archivierung *weißen* Wissens zurück. So gäbe es weder kritische *weiße* Diskurse noch Erinnerungsorte, an die *weiße* in der kritischen Auseinandersetzung mit ihrem *weißsein* anknüpfen könnten (vgl. Arndt 2009b: 347).

4.3 Überlegungen zur historischen und gegenwärtigen Stabilität der *weißen* Dominanzposition

Im folgenden Kapitel wird es darum gehen zu konkretisieren, wie *weißsein*, ganz offensichtlich und dennoch aus hegemonialer Perspektive so wenig wahrnehmbar, ein strukturell organisiertes gesellschaftliches Unterdrückungssystem stabilisiert. Dazu versuche ich zu skizzieren, welche Mechanismen wirken, so dass Angehörige der Mehrheitsgesellschaft es zulassen, dass *weißsein* ganz unmittelbar ein derart starkes hierarchisches Gefälle zwischen Mehrheitsangehörigen und minorisierten Gruppen innerhalb der Gesellschaft stützt. Insbesondere die Diskrepanz zwischen dem heutigen europäischen Selbstverständnis von der formalen Gleichheit aller Menschen und der gleichzeitigen

massiven Diskriminierung marginalisierter und ethnisierter Menschen bedarf meines Erachtens einer genaueren Betrachtung. Dazu versuche ich mich einer Erklärung dieser Diskrepanz und damit der Entstehung und des Fortbestehens gesellschaftlicher Hierarchien anzunähern. Im Folgenden beschreibe ich einige der grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse im Europa der Neuzeit und die damit einhergehende Veränderung der Machtmechanismen, welche ich anschließend anhand von Rommelspachers Konzept der Dominanzkultur einzuordnen versuche.

4.3.1 Gleichheit nur für Gleiche

weißsein stellt für Arndt eine der zentralen Strukturkategorien Europas dar. Die Idee von Europa als Kollektiv mit gemeinsamen Interessen führt sie auf politische Prozesse im 16. und 17. Jahrhundert und da insbesondere auf die europäische Abwehr der Hegemonieansprüche des Osmanischen Reiches zurück. Von Beginn an versucht sich das historische und politische Konstrukt 'Europa' durch ein zu verteidigendes 'Innen' und die Abgrenzung nach 'Außen' Form und Inhalt zu geben. Das moderne europäische Selbstverständnis ist nach Arndt schließlich ein Produkt des 19. und 20. Jahrhunderts, welches im Wesentlichen durch das neue Welt- und Menschenbild der Aufklärung⁴⁹, durch 'Rassentheorien' und Kolonialismus geprägt wurde. (vgl. Arndt 2009a: 24f.)

Innenpolitisch wurde die europäische Politik im 19. Jahrhundert vom Kampf um eine liberale Verfassungs- und Gesellschaftsordnung beherrscht, in welchem sich liberale und konservative Kräfte gegenüberstanden. Seit der Zeit der französischen Revolution versuchte die aufsteigende Schicht des Bürgertums den aristokratischen Schichten ihre Führungsposition im Staat streitig zu machen und kämpfte im Namen von 'Freiheit', 'Gleichheit' und 'Brüderlichkeit' unter anderem für die Sicherung der Menschen- und Bürgerrechte und die Teilhabe der bürgerlichen Schichten am staatlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben. Bis in die 1870er Jahre hatte sich die liberale Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung im Wesentlichen überall in Europa durchgesetzt, doch trotz formaler Gleichheit aller Männer teilte sich die Macht nicht gleichmäßig auf. (vgl. Mommsen 2005: 10ff.)

⁴⁹ Kritisch zur Rationalität der Aufklärung und zur Aufklärung als Wegbereiter von Kolonialismus, Rassismus und Imperialismus vgl. Melber 2008.

Auch die gleichzeitige Verschleppung, Unterdrückung, massive Ausbeutung und damit einhergehende Verweigerung der Menschenrechte von Millionen versklavter Menschen im Zuge kolonialer Eroberungen stellt nach Wollrad nur einen scheinbaren Widerspruch zu den humanistischen Idealen der Aufklärung und dem egalitären Selbstverständnis der Europäer_innen dar. Sie bezieht sich bezüglich dieser Aussage auf die Literaturwissenschaftlerin Toni Morrison:

[W]ir [sollten] uns nicht darüber wundern, dass die Aufklärung sich mit der Sklaverei abfinden konnte; wir müssten uns eher wundern, wenn dies nicht der Fall gewesen wäre. Das Konzept der Freiheit entstand nicht in einem Vakuum. Nichts rückte die Freiheit derart ins Licht wie die Sklaverei – wenn sie sie nicht überhaupt erst schuf (Morrison zit. n. Wollrad 2005: 53).

Wollrad weist darauf hin, dass die Kolonisor_innen nicht als gleich, frei und *weiß* aufbrachen, sondern erst die Schwarze Ungleichheit die *weiße* Gleichheit hervorbrachte, die Unterwerfung ganzer Kontinente die Europäer_innen frei machte und die Setzung von *weißsein* als Norm erlaubte (vgl. Wollrad 2005: 53).

Die materielle Kolonisierung von Schwarzen und *Native Americans* wurde von einem Legitimierungsdiskurs begleitet, in dem die modernen europäischen Wissenschaften mit ihrem Anspruch auf 'Objektivität' und 'Allgemeingültigkeit' an die Stelle der Bibel als Legitimationsinstanz traten und die Ideologie von der Existenz menschlicher 'Rassen'⁵⁰ entwickelten. Anhand äußerer Merkmale wurden Menschen zu essentiell unterschiedlichen 'Rassen' erklärt, denen jeweils bestimmte geistige, soziale, und kulturelle Eigenschaften zugeschrieben wurden. Diese wurden – wenig überraschend – zugunsten der europäischen Kolonisor_innen ausgelegt, so dass die *weiße* 'Rasse' als allen anderen überlegen

⁵⁰ Ein Verständnis von 'Rasse' als 'biologisch reale Größe' entwickelte sich in der Frühmoderne, die historisch mit den Anfängen europäischer Fremdherrschaft über überseeische Territorien und der Versklavung afrikanischer Menschen zusammenfällt. Zu einer naturwissenschaftlichen Kategorie im engeren Sinne aber wurde der 'Rassenbegriff' erst im späten 18. Jahrhundert. Seitdem stand er vor allem im Zusammenhang mit dem Versuch eine physiologische Dimension der Ungleichheit zwischen Menschen herauszustellen. (vgl. Arndt 2007: 8; Geulen 2007: 14) Mit François Bernier, der im Jahr 1684 die Menschheit in vier 'Rassen' gliederte, beginnt schließlich die verwirrende Geschichte der vielfältigen Unterteilungen und Terminologien. Carl von Linné teilte die 'Rassen' im 18. Jahrhundert erstmals nach Hautfarben ein ('Weiße', 'Rote', 'Schwarze' und 'Gelbe') und ordnete den *weißen* positive, den Schwarzen negative moralische Werte zu. Immanuel Kant übernahm Ende des 18. Jahrhunderts diese vier vermeintlich 'reinen' 'Rassen' und führte den 'Rassenbegriff' im deutschsprachigen Raum ein. (vgl. Haider 1995: 15; Sonderegger 2008: 12; Wolf 1997: 34) Die Vertreter_innen der im 18. Jahrhundert entstandenen Wissenschaften Physiognomie und Anthropologie gingen nun daran durch Beobachtungen, Messungen und Vergleiche – zunächst anhand der Schädelform, der Hautfarbe und des Haarwuchses – körperliche Unterschiede auf geistig-charakterliche Fähigkeiten auszudehnen. In unzähligen geographischen Berechnungen, körperlichen Vermessungen und historischen Darstellungen wurden die *weißen* Europäer_innen schließlich als die ästhetisch und moralisch allen anderen überlegene 'Rasse' und als einzig gültiger Maßstab präsentiert. (vgl. Geulen 2007: 57; Wolf 1997: 35)

konstruiert und der Weg für die pseudohumanitären Lehre Kiplings von der *white man's burden* geebnet wurde. Kolonialismus als 'zivilisatorische Mission' würde den kolonialisierten Ländern schließlich 'Reife' und 'Freiheit' bringen. (vgl. Arndt 2009a: 25f.; Castro Varela/Dhawan 2005: 15; Haag 2009: 28)

Die Perspektive, aus der heraus die Europäer_innen die Welt einordneten, beurteilten und unterwarfen, bezeichnet Arne Haag in Anlehnung an Henning Melber als *kolonialen Blick*. Ein wichtiger Bestandteil des kolonialen Blicks, „diese[r] Sichtweise von sich und dem Rest der Welt, der Selbstüberhöhung innewohnt“ (Melber zit. n. Haag: 21), ist der Eurozentrismus.

Wesentliches Element des Eurozentrismus ist das „Vorurteil der Gleichheit“ (Rommelspacher 1995: 17), welchem die Idee von der Gleichförmigkeit der Welt zugrunde liegt. Diese führt letztlich zu einer Herangehensweise, nach der die eigenen Wertvorstellungen auch die aller anderen sind – auch wenn diese es noch nicht wüssten (vgl. ebd.: 17f.). In dieser Universalisierung der eigenen Wertmaßstäbe und Wahrnehmungsmuster setzen Eurozentrismen das westeuropäische Gesellschaftsmodell als das fortschrittlichste der Welt. Jede Entwicklung, die von der selbst definierten zu erreichenden Norm abweicht, wird im Eurozentrismus als 'Unterentwicklung' interpretiert. (vgl. Haag 2009: 20f.)

Die dichotome Gegenüberstellung der 'zivilisierten *weißen*' und der 'unterentwickelten Schwarzen' stellt laut Haag einen bis heute aktuellen Mechanismus dar, der die gesamte westliche Kultur durchzieht. Die entsprechenden Bilder und Einstellungsmuster werden in den Medien, in Liedern und Märchen, im Geschichtsunterricht, in der Wissenschaft, in der Entwicklungszusammenarbeit und über den Sprachgebrauch weitergegeben und haben sich im Bewusstsein westlich sozialisierter Menschen festgesetzt. (vgl. Haag 2009: 23)⁵¹

Der Mythos von der Überlegenheit der westlichen Welt stellt einen zentralen Bestandteil der westeuropäischen Kultur und des Selbstverständnisses *weißer* Europäer_innen dar. Nach Rommelspacher haben sich bei Angehörigen der Mehrheitskultur aufgrund dieser Geschichte/n rassistische Anteile und Strukturen tief in das Denken, Fühlen und Handeln eingegraben (vgl. Rommelspacher 1995: 40).

Diese Mechanismen laufen für viele Mehrheitsangehörige wenig wahrnehmbar ab. Die als kolonialer Blick beschriebene Perspektive, die zur Produktion und Aufrechterhaltung der

⁵¹ Weitere Beispiele finden sich bei Arndt/Hornscheidt 2009

Dominanz *weißer* Europäer_innen über Schwarze führt, gibt sich als das Normale und trägt so zu der Sichtweise bei, die es *weißen* ermöglicht, ihr *weißsein* als unsichtbare Norm zu setzen. Diese relative Unsichtbarkeit fügt sich also gut in das egalitäre Verständnis westlicher Gesellschaften.

4.3.2 Dominanzkultur

Um die Diskrepanz des egalitären Selbstverständnisses westlicher Gesellschaften bei gleichzeitigem Fortbestehen gesellschaftlicher Hierarchien und fortlaufender Diskriminierung marginalisierter und ethnisierten Menschen historisch und gegenwärtig zu erklären, greifen viele Autor_innen wissenschaftlicher Diskurse zu *weißsein* auf die Ausführungen Michel Foucaults zur Disziplinargesellschaft, auf Antonio Gramscis Konzept der kulturellen Hegemonie sowie auf Birgit Rommelspachers Konzept der Dominanzkultur zurück.

Im Gegensatz zu früheren, deutlich sichtbaren Formen von Macht verlagert sich nach Foucault die Machtausübung in der Neuzeit in die einzelnen Individuen hinein. Ein Erfordernis der neu entstehenden ökonomischen, sozialen und politischen Ordnung ist die Umwandlung von Menschen in Bürger_innen und Produktivkräfte. Dies wird durch neue Disziplinäreinrichtungen, die eine Kontrolle und kontinuierliche Überwachung Aller ermöglichen⁵², und durch ein Prinzip, das die Internalisierung bestimmter dazu passender sozialer und individueller Normen und Werte (zum Beispiel Tugenden wie Ordnung, Fleiß und Pünktlichkeit) durchsetzt, forciert. Nach Foucault hat sich die Macht in die Gesellschaft hinein verallgemeinert. Demzufolge realisiert sie sich in erster Linie in den gesellschaftlichen Strukturen und normativen Orientierungen der Individuen. (vgl. Foucault 1994: 256ff.; Haag 2009: 28; Melber 2008: 182)

Aufgrund der dominanten sozialen Position verfügen Angehörige der Mehrheitskultur über das, was Gramsci mit dem Konzept der kulturellen Hegemonie beschreibt. Ein wesentliches Merkmal der kulturellen Hegemonie liegt in der Macht, die den 'Andere_n' zu definieren und dabei das 'Eigene' zur universellen Norm zu erheben (vgl. Amesberger/Halbmayer 2009: 89). Kulturelle Hegemonien beruhen auf der Selektion und dem Sichtbarmachen einer

⁵² Vgl. beispielsweise Foucaults Ausführungen zum Panoptikum, Foucault 1994: 256ff.

spezifischen Tradition, auf Ausschluss und Stummmachen marginalisierter Gruppen und damit einhergehender Abwertung anderer Kulturen (vgl. ebd.: 92). Durch machtvolle „Hegemonieapparate“ (Gramsci zit. n. Amesberger/Halbmayer 2008: 91) beziehungsweise Institutionen wie Schulen, Museen und über Medien werden Geschichte, Kunst und Errungenschaften der Mehrheitskultur verbreitet und *weiße* Figuren zu Held_innen und Vorbildern gemacht, was eine homogenisierte nationale Identität fördert und gleichzeitig ethnisierte Gruppen und andere kulturelle Identitäten ausschließt (vgl. ebd.).

Laut Birgit Rommelspacher ist der Entwurf von Fremd- und Selbstbildern – und damit unsere Lebensweise und unsere Diskurse – in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst. Um dies benennen zu können, führt sie den Begriff der Dominanzkultur ein.⁵³ Die Rassismusforscherin fasst Kultur als

Ensemble gesellschaftlicher Praxen und gemeinsam geteilter Bedeutungen, in denen die aktuelle Verfaßtheit der Gesellschaft, insbesondere ihre ökonomischen und politischen Strukturen, und ihre Geschichte zum Ausdruck kommen. Sie bestimmt das Verhalten, die Einstellungen und Gefühle aller, die in dieser Gesellschaft leben, und vermittelt so zwischen den gesellschaftlichen und individuellen Strukturen. (Rommelspacher 1995: 22).

Angesichts der Modernisierungsprozesse von Herrschaft argumentiert Rommelspacher in Anlehnung an die Foucaultsche Machtanalyse, dass sich Macht im Zuge der Moderne immer weiter differenziert und in die Gesellschaft hinein verlagert habe. Daher charakterisiere die Dominanzkultur die „Omnipräsenz der Machtverhältnisse, ihre Vieldimensionalität wie auch ihre relative Unsichtbarkeit.“ (ebd.: 23)

Im Zusammenhang mit der Bildung der Disziplargesellschaft verteilt sich Macht nicht zufällig, vielmehr verdichten sich dauerhafte Asymmetrien und werden so zu Dominanzen. So führt struktureller Ausschluss, der nicht hauptsächlich durch bewusstes, intentionales Handeln Einzelner passiert, zu einer stabilen Asymmetrie in der Verfügung über Ressourcen, und verschließt Außenstehenden den Zugang zu gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen. Asymmetrie zeigt sich dann in Form von unterschiedlicher gesellschaftlicher Repräsentanz und Partizipation, zum Beispiel in Form von ungleichen Chancen am Arbeitsmarkt, im Bildungssystem oder im Gesundheitswesen (vgl. ebd.: 25).⁵⁴

Im Unterschied zu Herrschaft, die im Wesentlichen auf Repression, auf Ge- und Verboten

⁵³ Bezugspunkt des 'Wir' ist bei Rommelspacher die Mehrheitskultur in westlichen Gesellschaften, welches ich als Angehörige der deutschen/österreichischen Mehrheitskultur übernehme.

⁵⁴ In diesem Zusammenhang betont Rommelspacher die Vieldimensionalität der Macht. So kann beispielsweise die Macht von *weißen* nicht absolut gesetzt werden, auch wenn *weiße* einen strukturell privilegierten Zugang zu Machtressourcen haben. Zudem gibt es erhebliche Unterschiede zwischen *weißen*. Dadurch werden Kategorisierungen nicht überflüssig, sie können jedoch nicht absolut gesetzt werden (vgl. ebd.: 27f.).

beruht, laufen die oben beschriebenen Mechanismen wenig wahrnehmbar ab. Dominanz stützt sich auf die weitgehende Zustimmung der Bevölkerung, „indem sie sich über die sozialen Strukturen und die internalisierten Normen vermittelt, weshalb sie in eher unauffälliger Weise politische, soziale und ökonomische Hierarchien reproduziert.“ (ebd.: 26)

Die machtvolle Positionierung innerhalb eines rassistischen Systems bringt indessen zweifelsohne Privilegierung mit sich. Rommelspacher argumentiert, dass unterschiedliche Rassismen in westeuropäischen Kontexten je verschiedene Bedeutungen und Funktionen für die Dominanz der Mehrheitsgesellschaft hatten und haben (vgl. ebd.: 52). Dessen ungeachtet „geht und ging es allerdings immer um einen Kampf um ökonomische, politische und kulturelle Vormachtstellung“ (ebd.: 51). Letztendlich ist es nicht nur „falsches Bewusstsein“ (ebd.: 53), das *weiße* Subjekte an der Aufrechterhaltung ihrer Privilegien festhalten lässt, sondern auch das Interesse an der Stärkung der eigenen Position und Bewahrung der eigenen Privilegien – und das kommt für Mitglieder der dominanten Gesellschaft am besten innerhalb rassistischer Gesellschaftsstrukturen zum Ausdruck (vgl. ebd.: 53).

4.4 Zusammenfassung

weißsein gibt sich als das Normale, das Universale und Neutrale, als das Unsichtbare und Unmarkierte, als das Wohlwollende und Unschuldige. *weiße* Mehrheitsangehörige stellen ihr *weißsein* auf komplexe Weise in individuellen und kollektiven gesellschaftlichen Praxen her und tragen damit zur Stabilität der *weißen* Dominanzposition bei. Dies erfolgt in der Regel subtil und zumindest für *weiße* unsichtbar.

Der Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse als Dominanzkultur verdeutlicht wie rassifiziertes Bewusstsein und die als kolonialer Blick beschriebene Perspektive die gesamte westliche Kultur durchziehen und sich im Bewusstsein westlich sozialisierter Menschen festgesetzt haben.

Deutlich geworden ist, wie die „in emanzipatorischer Intention gedachte Aufklärung [...] mehr und mehr unablösbar mit Unterdrückung und Herrschaft [fusionierte].“ (Melber 2008: 185) Letztlich stellt auch die Diskrepanz zwischen dem europäischen Selbstverständnis von der Gleichheit aller Menschen und der gleichzeitigen Diskriminierung Schwarzer Menschen

keinen Widerspruch dar, da sich Macht im Zuge der Modernisierungsprozesse von Herrschaft immer weniger auffällig absichert und in die Gesellschaft hinein verlagert hat.

Rassismus ist nicht nur ein Problem rechter Randgruppen, sondern hat für die westeuropäischen Gesellschaften eine konstitutive Funktion. Das zeigt sich sowohl in medialen Diskursen, politischen Diskussionen, gesetzlichen Verankerungen und im Justiz- und Polizeisystem als auch im Umgang mit als 'anders' Konstruierten auf dem Arbeitsmarkt, im Gesundheitswesen, im Bildungssystem sowie bei der Wohnungssuche.

Dabei sichert sich die *weiße* Dominanzposition weniger durch offensichtliche Gewaltakte als vielmehr in alltäglichen, individuellen und kollektiven Handlungen und Ausschlussprozessen 'unauffällig' und 'normal' ab.

Das eigentliche Medium der Diskriminierung ist die Normativität, die asymmetrische Verhältnisse stützt, gezielten Ein- und Ausschluss reguliert und über Normalismus und Segregation wirkt. *weißsein* als *term of power* garantiert dabei Privilegien und sichert wenig wahrnehmbar gesellschaftliche Hierarchien ab. (vgl. Arndt 2009b: 344; Pech 2006: 68f.; Rommelspacher 1995: 30, 32)

II. Methodisches Vorgehen

5.0 Analysemethode

Im Folgenden stelle ich die in dieser Arbeit verwendete methodologische Herangehensweise an das empirische Material vor. Um die in dieser Arbeit untersuchten rassismuskritischen Bildungsmaterialien zu beschreiben und um darzustellen, ob sich in diesen Materialien mit Methoden der Kritischen *weißseins*forschung Formen *weißer* Dominanz herausarbeiten lassen, orientiere ich mich an der von Markom und Weinhäupl entwickelten Methode zur Analyse von Schulbüchern, die ich im Folgenden skizziere.⁵⁵ Im Anschluss an die Beschreibung der Analysemethode stelle ich mein Analyseraster vor. Grundlage des Analyserasters sind Fragen, die ich aus zentralen Elementen der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit ableitete. Diese ergänzte ich, indem ich weitere Fragen aus dem von Markom und Weinhäupl vorgeschlagenen Fragenkatalog zur Textanalyse für meine Materialanalyse auswählte.

5.1 Analyseverfahren nach Markom/Weinhäupl

In ihrem Buch *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern* (2007) stellen Christa Markom und Heidi Weinhäupl eine Methode vor, mit der sie Texte und Bilder in österreichischen Schulbüchern analysieren und kritisch hinterfragen. Dabei handelt es sich um einen Mix aus verschiedenen einander ergänzenden methodischen Ansätzen: So greifen sie Aspekte der Kritischen

⁵⁵ Sofern nicht anders vermerkt beziehe ich mich dabei auf Markom/Weinhäupl 2007: 231-240.

Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2004)⁵⁶, der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring⁵⁷ (1996, 1997) und der Text- und Kontextanalyse nach Susan Arndt und Antje Hornscheidt (2004) auf.

In dem mit *Analyse des Materials* gekennzeichneten Teil dieser Arbeit orientiere ich mich an den von Markom und Weinhäupl vorgeschlagenen vier Analyseschritten:

Der erste Analyseschritt (*Der erste Eindruck*), in dem es darum geht in einem ersten Arbeitsschritt die eigenen Vorannahmen sichtbar zu machen und schriftlich festzuhalten, prägte meine Herangehensweise an die Materialien. Diesen Arbeitsschritt führe ich jedoch in der Darstellung meiner Analyse und der Analyseergebnisse nicht explizit aus.

Den zweiten Analyseschritt (*Auswahl der Sequenzen*) bearbeite ich zunächst in Kapitel 7.1.1, in dem ich den Prozess hin zur Auswahl der Bildungsmaterialien erläutere, und im Anschluss an die Kontextanalyse. Hier versuche ich transparent zu machen, warum ich bestimmte Textstellen und Übungen aus den Bildungsmaterialien für die Analyse ausgewählt habe. Die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage und die theoretischen Konzepte in dieser Arbeit prägen die Auswahl der Sequenzen. Angelehnt an Markom und Weinhäupl, die ebenso wenig den Anspruch einer vollständigen Analyse des gesamten Schulbuchmaterials erheben, analysiere auch ich nur ausgewählte Abschnitte des jeweiligen Materials. Ich habe gezielt jene Kapitel und Sequenzen ausgesucht, die sich zur Veranschaulichung *weißer* Flecken eignen. Ziel der Analyse ist es dabei nicht, alle Formen *weißer* Dominanz in den Bildungsmaterialien zu finden, sondern in aussagekräftigen Beispielen auf Defizite und widerständiges Potential hinzuweisen

In der *Kontextanalyse*, dem dritten Arbeitsschritt nach Markom und Weinhäupl, skizziere ich den Aufbau und die inhaltliche Struktur des Buches und beschreibe den Kontext des Bildungsmaterials. Arndt und Hornscheidt fassen unter Kontextanalyse „alles, was im

⁵⁶ Der Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger entwickelte – unter anderem in Anlehnung an Michel Foucault und Jürgen Link – die Kritische Diskursanalyse. Dieses Instrument der linguistischen Textanalyse legt den Schwerpunkt darauf, aufzudecken „mit welchen Mitteln und für welche ‚Wahrheiten‘ in einer Bevölkerung Akzeptanz geschaffen wird, was als normal und nicht normal zu gelten habe, was sagbar (und tubar) ist und was nicht“ (Jäger 2004: 223). Charakteristisch für die Kritische Diskursanalyse ist, dass der Zusammenhang von Diskurs und Macht berücksichtigt wird und damit auch jene Machtverhältnisse thematisierbar werden, in die Texte einzubetten sind und welche gleichzeitig durch Texte produziert werden. Damit können insbesondere die Strukturierungs-, Ordnungs- und Ausschlussleistungen von Diskursen fokussiert werden.

⁵⁷ Philipp Mayring ist Mitbegründer/Entwickler der Qualitativen Inhaltsanalyse. Ziel dieser Textanalysemethode ist es, „eine Methodik systematischer Interpretation zu entwickeln, die an den in jeder Inhaltsanalyse notwendig enthaltenen qualitativen Bestandteilen ansetzt, sie durch Analyseschritte und Analyseregeln systematisiert und überprüfbar macht.“ (Mayring 2008: 42) Der Methode liegt der Ansatz zu Grunde, auf der Basis von Verfahren quantitativer Inhaltsanalyse qualitative Ansätze weiter auszubauen (vgl. ebd.).

Umfeld des Textes verortet werden kann“ (Arndt/ Hornscheidt 2009: 245). Hierzu stellen sie unter anderem Fragen zur potentiellen Perspektive, aus der ein Text geschrieben ist und zur potentiellen Leseerwartung an den Text. Die Kontextanalyse soll helfen, „die potentielle Autorität von Texten und Äußerungen in Frage zu stellen, indem sie im Kontext ihrer Veröffentlichung und Autorisierung kritisch hinterfragt werden“ (ebd.: 250).

Zur inhaltlichen Analyse komme ich im vierten Arbeitsschritt, der *Textanalyse*, in dem ich gezielt Fragen an den Text stelle. Ausgehend von den zuvor ausgearbeiteten theoretischen Grundlagen und den von Markom und Weinhäupl entwickelten Fragen, habe ich ein Analyseraster entworfen, das den Rahmen meiner Textanalyse bildet, die ich im Kapitel 7.2, *Textanalyse*, durchführe.

Abschließend fasse ich in Kapitel 7.3, der *Zusammenfassung der Analyse*, zentrale Ergebnisse der Kontext- und Textanalyse zusammen und diskutiere diese mit Blick auf die Forschungsfrage.

Bei der Analyse werde ich nicht versuchen, alles in einen kohärenten Rahmen einzuordnen, sondern Ambivalenzen bewusst Raum geben und neben Kontinuitäten auch Brüche sichtbar machen. Es geht in meiner Arbeit nicht darum das Verhältnis von Bildungsmaterialien und Bildungspraxis zu untersuchen. Ich führe auch keinen Vergleich der verschiedenen Bildungsträger durch. Vielmehr geht es mir um die Herausarbeitung der Bedeutung von *weißsein* in der antirassistischen Bildungsarbeit am Beispiel der Bildungsmaterialien *Du schwarz?! Ich weiß!* und *Wir sind Vielfalt!*

Auch wenn ich nicht davon ausgehe, dass sich aus meiner Analyse 'repräsentative' oder 'allgemeine' Aussagen für den gesamten rassismuskritischen Bildungsbereich in Österreich ableiten lassen, so vermute ich doch, dass die ausgewählte Datenmenge als ein Beispiel für bestimmte Ausprägungen des gesamten rassismuskritischen Diskurses gesehen werden kann.

5.2 Analyseraster

Die theoretischen Grundlagen in dieser Arbeit bilden die Basis für das Analyseraster. Aus wesentlichen Erkenntnissen postkolonialer und *weißseinskritischer* Debatten beziehungsweise ihrer wichtigsten Elemente für diese Arbeit habe ich Kategorien und Fragen gebildet, anhand derer ich das Bildungsmaterial analysiere.

Rassismus	Auf welchem Rassismusverständnis basiert das Material? Wo und wie wird die Auseinandersetzung mit strukturellen/institutionellen Rassismen einbezogen? Werden die Handlungsträger_innen von Rassismus benannt?
'Rasse'/ <i>Rasse</i>	Wie wird der Begriff 'Rasse'/ <i>Rasse</i> definiert?
Antirassismus	Welche Methoden/Strategien, die Rassismus entgegenwirken sollen, werden vorgeschlagen? Welches Ziel verfolgt der Ansatz?
<i>weiß-weißes</i> Selbstgespräch	An wen richtet sich das Material? Wem wird in den Materialien eine aktive und wem eine passive Rolle zugeschrieben?
Vorurteile und Stereotype	Welche Vorurteile und Stereotype über Schwarze, Migrant_innen und <i>weiße</i> werden im Material explizit oder implizit sichtbar?
die eigene Position im Prozess der Wissensvermittlung	Wie werden die Positionen der Autor_innen und der Workshopleiter_innen im Prozess der Wissensvermittlung thematisiert?
Begriff von <i>weißsein</i>	Welcher Begriff von <i>weißsein</i> liegt dem Material zugrunde?
Wirkungsmechanismen von <i>weißsein</i>	Wo und wie wird <i>weißsein</i> in den Materialien hergestellt? Welche Wirkungsmechanismen von <i>weißsein</i> lassen sich im Material identifizieren?
Kolonialer Blick	Wird in den Materialien explizit oder implizit der koloniale Blick reproduziert? Wenn ja, wo und wie?
Dominanzkultur	Werden die gesellschaftlichen Verhältnisse in Österreich implizit oder explizit als Dominanzkultur beschrieben?

III. Analyse des Materials

6.0 Pädagogische Konzepte gegen Diskriminierung

Um das in dieser Arbeit analysierte Bildungsmaterial zu kontextualisieren, werde ich an dieser Stelle zentrale Elemente pädagogischer Konzepte, die sich mit Diskriminierung befassen, erläutern. Aufbauend auf eine kurze Darstellung interkultureller Bildungsansätze (6.1) stelle ich Konzepte antirassistischer Bildungsarbeit vor (6.2), die aus der Kritik an interkultureller Pädagogik heraus entwickelt wurden. Die Pädagogik der Vielfalt (6.3), in die im Anschluss daran eingeführt wird, hat sich wiederum als kritische Weiterentwicklung interkultureller und antirassistischer Bildungsansätze gebildet.⁵⁸

6.1 Interkulturelle Pädagogik

Ähnlich wie in der BRD ist die interkulturelle und antirassistische Pädagogik in Österreich als kritische Weiterentwicklung der sogenannten 'Ausländerpädagogik' der 1960er Jahre entstanden. Im Fokus der Kritik stand dabei die assimilatorische Ausrichtung der 'Ausländerpädagogik', die sich im Wesentlichen mit den angeblichen Defiziten der Migrant_innenkinder und Fragen nach deren Anpassung an die Regelschule befasste. (vgl. Langthaler 2003: 59) Demgegenüber tragen Ansätze der interkulturellen Bildung der

⁵⁸ Da es nicht den Bildungsbegriff gibt, sondern verschiedenste Konzepte damit gemein sein können, soll an dieser Stelle das verwendete Bildungsverständnis expliziert werden. Bildung ist eng mit den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden. Ziel von emanzipatorischer Bildung ist es, Realitäten im Hier und Jetzt als historisch gewordene zu betrachten, Widersprüche zu erkennen, um an diesen anzusetzen und Gegebenes zu verändern. „Bildung ist kein kausal herstellbarer Gegenstand, sondern erzeugt Brüche auf dem Weg zur Selbstständigkeit, die als Bedingung und Resultat von Pädagogik zu sehen sind.“ (Kurz 2009: 9) Im Gegensatz zu Pädagogik steht der Begriff Bildungsarbeit für mich in einer außer-staatlichen, selbstorganisierten Tradition.

Tatsache Rechnung, dass Deutschland/Österreich Einwanderungsgesellschaften sind und bleiben werden. Unterstrichen wird, dass die Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragen für alle gesellschaftlichen Gruppen notwendig und gewinnbringend sei. Adressat_innen sind daher nicht nur Migrant_innen, sondern alle Mitglieder der österreichischen/deutschen Gesellschaft. In Österreich wurde "Interkulturelles Lernen" im Schuljahr 1991/92 erstmals als Unterrichtsprinzip verankert. (vgl. Langthaler 2003: 59f.)

Nach Doris Liebscher und Heike Fritzsche ist interkulturelle Pädagogik „ein unterschiedlich gefüllter Sammelbegriff für verschiedene Ansätze und Methoden, die sich im weitesten Sinne mit kulturellen Differenzen und den damit im Zusammenhang stehenden Konflikten beschäftigen.“ (Liebscher/Fritzsche 2010: 82) Interkulturelle Bildung will für unterschiedliche Wahrnehmungen und kulturelle Vielfalt sensibilisieren und werben, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit stärken, zu Perspektivwechseln und zur Förderung von Empathie anregen und damit letztlich zu einem Abbau von Chancenungleichheit und Ungerechtigkeit gegenüber Migrant_innen beitragen. (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2009: 15; Liebscher/Fritzsche 2010: 82)

Innerhalb der interkulturellen Pädagogik gibt es verschiedene Strömungen, wobei die Trennlinie zwischen essentialistischen und progressiveren Ansätzen verläuft. Erstere gehen im Wesentlichen von Kulturen als voneinander unterscheidbaren, homogenen Gemeinschaften aus, da Menschen eine feste, ihnen wesenseigene Kultur zugeschrieben wird. Diese wird zudem oft als Nationalkultur verstanden. Interkulturelle Konflikte entstehen demnach aus Nichtwissen und Unvertrautheit gegenüber der 'fremden Kultur'. Begegnung und Wissen könne somit zu einem Abbau von Vorurteilen und Intoleranz führen. Progressivere Ansätze stellen einen Kulturbegriff in den Mittelpunkt, der Kultur als etwas Dynamisches, Unabgeschlossenes und Veränderbares versteht. Im Zentrum steht die Vorstellung, dass Menschen nicht 'eine Kultur' haben, sondern sich vielmehr in vielschichtigen Kulturen und Lebenswelten bewegen. Vertreter_innen progressiver interkultureller Pädagogik unterstreichen dabei die Notwendigkeit, die Bedingungen und Mechanismen ethnischer, nationaler und religiöser Zuschreibungen und Identifikationen zu untersuchen, unter denen Kultur/en konstruiert werden. (vgl. Liebscher/Fritzsche 2010: 82f.)⁵⁹

⁵⁹ Zu vielseitiger Kritik an interkultureller Pädagogik von Seiten antirassistischer Bildungsarbeit vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2008: 15; Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006: 9; Langthaler 2003: 60 Messerschmidt 2007: 64f.

6.2 Antirassistische Bildungsarbeit

Im Unterschied zu interkultureller Pädagogik sehen Vertreter_innen antirassistischer Bildungsarbeit die Hauptursache für Konflikte in diskriminierenden gesellschaftlichen Verhältnissen und Strukturen. Im Fokus antirassistischer Bildungsarbeit steht die Beziehung zwischen individueller und struktureller Diskriminierung. Dabei geht es sowohl um politische, rechtliche und wirtschaftliche Strukturen sowie alltäglich gewordene Ungleichheitspraktiken als auch die eigenen Verstrickungen in diese. (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2008: 16; Langthaler 2003: 62)

Zielvorstellungen antirassistischer Pädagogik sind nach Liebscher und Fritzsche „die Sensibilisierung für rassistische Machtverhältnisse, die Vermittlung von Wissen über Erscheinungsformen, Ursachen, Funktionen und Mechanismen von Rassismus, Empowerment von Minderheiten sowie die Stärkung von Handlungskompetenzen und Zivilcourage gegen Rassismus.“ (Liebscher/Fritzsche 2010: 84). Antirassistische Bildung zielt auf die politische und rechtliche Gleichstellung diskriminierter Gruppen ab und stellt damit den Begriff der sozialen Gerechtigkeit ins Zentrum der Analyse und Praxis. Herbert Langthaler weist darauf hin, dass solche Zielstellungen antirassistische Pädagogik freilich in Konflikt mit staatlicher Politik bringen, da die staatliche Ausgrenzungspraxis gegen Migrant_innen und Flüchtlinge wesentlicher Kristallisationspunkt moderner Nationalstaaten ist (vgl. Langthaler 2003: 62).

Zu den Methoden interkultureller und antirassistischer Pädagogik zählen weniger Vorträge und Frontalunterricht als vielmehr aktive Beteiligungsprojekte wie Rollenspiele, eigenständige Recherchen oder subjektorientierte Aktivitäten, die bei den Erfahrungen der Teilnehmenden ansetzen. Je nach Ansatz werden individuelle Vorurteile, Konflikte, diskriminierende Strukturen und die eigene Verstricktheit darin zum Thema gemacht. (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2008: 16)⁶⁰

6.3 Pädagogik der Vielfalt

Der vielfaltspädagogische Ansatz entwickelte sich Anfang der 1990er Jahre als deutsche

⁶⁰ Innerhalb antirassistischer Bildungsarbeit wird versucht die Reflexion der Widersprüche und Leerstellen antirassistischer Pädagogik voranzutreiben, vgl. beispielsweise Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006; Wollrad 2005: 189ff.

Variante einer „Pädagogik der Inklusion“. Die Pädagogik der Vielfalt oder Diversitypädagogik erkennt die Tatsache an, dass Heterogenität Teil der Realität moderner Gesellschaften ist und fasst dies als begrüßenswerten Zustand auf. Die Schlüsselbegriffe Vielfalt bzw. Heterogenität und Gleichheit werden im Rahmen des Konzepts der egalitären Differenz zusammen gedacht: Menschen sind zwar verschieden, haben aber in ihrer Unterschiedlichkeit die gleichen Ansprüche auf Rechte, Chancen, Menschenwürde und Nichtdiskriminierung. (vgl. Liebscher/Fritzsche 2010: 96) Pädagog_innen der Vielfalt stellen eine Vielzahl gesellschaftlicher Merkmale in den Mittelpunkt pädagogischer Arbeit (z.B. *Rasse*, Nationalität, Klasse, Geschlecht, Alter, Gesundheit, Religion). Dies basiert auf der Annahme, dass unterschiedliche gesellschaftliche Merkmale individuelle und soziale Bezugspunkte und Anlass für Diskriminierung sind. Zielvorstellungen der Pädagogik der Vielfalt sind, „die eigenen Sichtweisen und eigene soziale Position in der Gesellschaft zu reflektieren, andere Sichtweisen zu verstehen und nachvollziehen zu lernen, Vielfalt wert zu schätzen und für den Abbau von Ausschluss und Diskriminierung einzutreten.“ (Liebscher/Fritzsche 2010: 97) Identität/en und Kultur/en werden dabei nicht als etwas Statisches, sondern als konstruiert und veränderbar verstanden. Dabei soll die Frage reflektiert werden, unter welchen Bedingungen sich Identität/en bilden und warum sich bestimmte Vorstellungen als normal durchsetzen, andere jedoch abgewertet werden. In der pädagogischen Arbeit wird versucht, den Fokus auf die Verschränkung von gesellschaftlichen, kulturellen, gruppenspezifischen und individuellen Merkmalen zu legen. (vgl. Liebscher/Fritzsche 2010: 97)

7.0 Analyse des Materials

In diesem Teil der Arbeit untersuche ich anhand von Markoms und Weinhäupls vorgeschlagenen Analyseschritten die Methodensammlungen *Du schwarz?! Ich weiß!* und *Wir sind Vielfalt!*, um herauszufinden, ob sich mit Methoden der Kritischen weißseinsforschung in rassistuskritischen Bildungsmaterialien Formen weißer Dominanz herausarbeiten lassen. Dazu führe ich in einem ersten Schritt eine Kontextanalyse der Materialien durch (7.1). Anschließend wende ich mich einer Textanalyse zu, in der ich ausgehend von den zuvor ausgearbeiteten theoretischen Grundlagen Fragen an die Materialien stelle sowie die prägnantesten Analyseergebnisse vorstelle (7.2). Diese fasse ich in dem darauf folgenden Schritt zusammen (7.3).

7.1 Kontextanalyse

Aufbauend auf die Erläuterungen zur Auswahl der Materialien skizziere ich in der Kontextanalyse die inhaltliche Struktur der Bildungsmaterialien *Du schwarz?! Ich weiß!* und *Wir sind Vielfalt!* und beschreibe den jeweiligen Kontext. Dabei orientiere ich mich an den von Arndt und Hornscheidt zur Kontextanalyse vorgeschlagenen Fragen nach der potentiellen Perspektive, aus der ein Text geschrieben ist (Autor_innenschaft) und der potentiellen Leseerwartung des Textes (Zielgruppe). Es geht dabei darum, die Materialien im Kontext ihrer Veröffentlichung und Autorisierung zu hinterfragen, um sie in ihrer potentiellen Autorität in Frage zu stellen. (vgl. Arndt/Hornscheidt 2009: 245, 250) Im Anschluss an die Kontextanalyse begründe ich die für die Textanalyse getroffene Auswahl der Sequenzen.

7.1.1 Auswahl des Materials

Zu Beginn des Diplomarbeitsprozesses hatte ich die Absicht, die Arbeitsweise verschiedener antirassistischer Bildungseinrichtungen zu untersuchen. Ich schrieb diverse im österreichischen Kontext tätige Bildungseinrichtungen an und fragte nach verschriftlichten Materialien und Konzepten der Trainings und Workshops oder nach Dokumentationen der

Arbeitsweise der Organisationen. Nur wenige Einrichtungen, die im antirassistischen Bildungsbereich tätig sind, stellen ihre Materialien online zur Verfügung.⁶¹ Für jene, die sich Kompetenzen oder Wissen aneignen wollen oder an einer theoriegeleiteten Diskussion interessiert sind, gestaltet sich meiner Erfahrung nach die Suche nach geeigneten Materialien als hürdenreich. So ließ mich die *katholische jugend österreich*, die 2010/2011 zum Jahresschwerpunkt 'Zivilcourage' arbeitet, wissen, dass ihre Materialiensammlung nur für den internen Gebrauch bestimmt sei. Auch *ZARA – Verein für Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit*, der zahlreiche Workshops und Trainings für Jugendliche und Erwachsene in den Bereichen Rassismus, Diskriminierung, Sensibilisierung, rechtliche Rahmenbedingungen und Zivilcourage anbietet, antwortete auf meine Anfrage, dass Bildungsmaterialien nicht weitergegeben werden könnten. *ZEBRA – Interkulturelles Beratungs- und Therapiezentrum* und die *ARGE Jugend gegen Gewalt und Rassismus* reagierten auf meine Anfrage nicht. Einzig Herbert Langthaler von der *asylkoordination österreich* stellte mir die komplette Materialiensammlung der Einrichtung zur Verfügung.⁶²

Da die alleinige Analyse der Arbeitsweise der *asylkoordination österreich* wenig ergiebig gewesen wäre, und die Möglichkeit einer Gegenüberstellung der Arbeit verschiedener Organisationen durch die Absagen oder ausbleibenden Reaktionen der anderen Einrichtungen verhindert wurde, entschied ich mich dafür, statt einer Analyse der Arbeitsweise bestimmter Bildungseinrichtungen Methodensammlungen aus dem Bereich der antidiskriminatorischen Bildungsarbeit zu analysieren. Diese sind mitunter Grundlage der Arbeit vieler der in diesem Bereich tätigen Einrichtungen und stehen zum anderen Interessierten zur Verfügung. Dadurch prägen sie den Diskurs und die Praxis der antirassistischen Bildungsarbeit. Ein relevantes Kriterium bei der Auswahl stellte für mich insofern die Rezeption im österreichischen Kontext dar: Beziehen viele der in diesem Bereich Tätigen die Materialiensammlung in ihre Arbeit mit ein? Prägt diese den antirassistischen Bildungsdiskurs in Österreich mit? Können Lehrer_innen, politische Bildungsreferent_innen, Sozialarbeiter_innen, Multiplikator_innen leicht auf das Material zugreifen; ist es online herunter zu laden oder unkompliziert zu bestellen?

⁶¹ vgl. etwa alle anders alle gleich.at 2007, Böhm 2006 oder Wladasch/Krausneker 2007

⁶² Die *asylkoordination österreich* arbeitet seit ihrer Gründung 1991 im antirassistischen Bildungsbereich. In den letzten zwanzig Jahren wurden zahlreiche Module zu den Themen Asyl, Vorurteile und Rassismus ausgearbeitet und in Schulen, Jugendgruppen und in der Erwachsenenbildung umgesetzt. Seit 1999 arbeitet die *asylkoordination österreich* als Projektträger für Ostösterreich bei *Schule ohne Rassismus* mit. (vgl. Langthaler 2003: 64; asylkoordination Österreich o.J.c: o.A.) Neben der Materialiensammlung zu *Schule ohne Rassismus* stellte mit die *asylkoordination österreich* das 2001 von der Anti-Defamation League herausgegebene Handbuch für Moderator_innen (vgl. A WORLD OF DIFFERENCE Institute 2001) zur Verfügung.

Nach umfangreichen Internetrecherchen, Expert_innenbefragung und Besuchen in verschiedenen Bibliotheken standen mehrere didaktische Materialien zur Auswahl:

- das Präventionsprogramm *Du schwarz?! Ich weiß! Modulsystem zur Prävention von Fremdenfeindlichkeit und Gewaltbereitschaft bei 11 bis 14-Jährigen*, das auf 206 Seiten Methodenvorschläge für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bietet (vgl. Rainer/Reif 2001)
- die Methodenbroschüre *Wir sind Vielfalt! Methodenvorschläge für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, die im Rahmen des Projekts *alle anders – alle gleich* im Jahr 2007 entstand und auf 40 Seiten Spiele und Übungen für Kinder und Jugendliche zu den Themen Vielfalt und Antidiskriminierung zur Verfügung stellt (vgl. *alle anders alle gleich.at* 2007)
- den von *VÖGB – Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung* und *ZARA* im Jahr 2006 herausgegebenen *Leitfaden zum Umgang mit rassistischen, sexistischen Äußerungen*, der auf 16 Seiten Begriffsdefinitionen und Anregungen zum Umgang mit diskriminierenden Äußerungen bietet (vgl. Böhm 2006)
- die von *ZARA* im Rahmen des Zeitgeschichte-Projekts *letter to the stars* erstellte didaktische Handreichung *Rassismus, Diskriminierung & Zivilcourage. Didaktische Handreichung für PädagogInnen zur Vorbereitung und begleitenden Unterstützung des Projektes „38/08“*, die auf 8 Seiten die Grundlagen und Strategien antirassistischer Sensibilisierungsarbeit vermittelt (vgl. Wladasch/Krausneker 2007)
- das Handbuch *Interkultureller Dialog. Interkulturelles Lernen. Texte – Unterrichtsbeispiele – Projekte*, das auf 92 Seiten Einführungstexte über Interkulturelles Lernen und Unterrichtsbeispiele mit Übungen zu Kultur, kulturellen Unterschieden, Migration, Fussball, Kopftuch, Grenzen und Vorurteilen enthält (vgl. Steindl et al. 2008)

Schließlich entschied ich mich dazu, das Präventionsprogramm *Du schwarz?! Ich weiß! Modulsystem zur Prävention von Fremdenfeindlichkeit und Gewaltbereitschaft bei 11 bis 14-Jährigen*⁶³ und die Methodenbroschüre *Wir sind Vielfalt! Methodenvorschläge für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*⁶⁴ zu untersuchen, da ich letztlich davon

⁶³ Im Folgenden nur mehr *Du schwarz?! Ich weiß!*

⁶⁴ Im Folgenden nur mehr *Wir sind Vielfalt!*

ausging, dass viele in dem Bereich Tätigen oder Interessierten diese Materialien in ihre Arbeit mit einbeziehen, wie im Folgenden gezeigt wird.

Du schwarz?! Ich weiß! stellt eines der zentralen Bildungsmaterialien im österreichischen Kontext dar, auf welches viele in antirassistische Bildungsarbeit Involvierte zurückgreifen. Obwohl das Arbeitsbuch bereits 1997 verfasst wurde und im Jahr 2001 in der aktualisierten zweiten Auflage erschien, ist die Rezeption im österreichischen Kontext nach wie vor groß. Etliche Bildungsträger greifen bei der Entwicklung eigener Materialien darauf zurück oder verweisen auf die Methodensammlung (vgl. alle anders alle gleich.at 2007; asylkoordination Österreich o.J.d: o.A.; Böhm 2006; Steindl et al. 2008; Wladasch/Krausneker 2007; Zentrum Polis o.J.: o.A.). Auch in der BAOBAB, die als Bildungs- und Schulstelle eine umfangreiche Bibliothek zu entwicklungspolitischen und globalen Themen enthält, gibt es den Leitfaden im Bereich Antirassismus/Antidiskriminierung in mehrfacher Ausführung. Abgesehen von *Du schwarz?! Ich weiß!* umfasst der Bestand der BAOBAB an Bildungsmaterialien aus dem österreichischen Kontext lediglich eine andere Methodensammlung aus den 1990er Jahren (vgl. Helping Hands 1999) und den von *VÖGB – Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung* und *ZARA* herausgegebenen *Leitfaden zum Umgang mit rassistischen, sexistischen Äußerungen* (vgl. Böhm 2006). Die anderen antirassistischen Arbeitshilfen und Unterrichtsmaterialien der Bibliothek kommen aus Deutschland und der Schweiz. Auch Herbert Langthaler, der zur zweiten Auflage von *Du schwarz?! Ich weiß!* ein Vorwort verfasst hat, unterstreicht die Wichtigkeit dieses Buches im österreichischen Kontext. Das Buch diene Pädagog_innen als gute Grundlage, um Unterricht und Projekte zu gestalten. Es sei „eines der wenigen seiner Art [...], das auf fundiertem theoretischem Grund praktische Anleitungen zur pädagogischen Arbeit gegen Rassismus und Diskriminierung anbietet.“ (Rainer/Reif 2001: 9) In den letzten Jahren habe er es dutzende Male an Lehrer_innen weitergegeben.

Auch wenn *alle anders – alle gleich*, die Jugendkampagne für Vielfalt, Menschenrechte und Partizipation, mittlerweile abgeschlossen ist und nicht mehr beworben wird, kann die Methodensammlung *Wir sind Vielfalt!* auf der Webseite nach wie vor herunter geladen werden. Über die Bundesjugendvertretung, die Dachorganisation von 47 österreichischen Kinder- und Jugendorganisationen, wurden vermutlich viele Pädagog_innen und Jugendgruppen erreicht. Diese stellte 2007, im Jahr der europaweiten Kampagne, *alle anders – alle gleich*-Pakete, die neben Materialien für Kinder und Jugendliche besagte

Broschüre für Lehrer_innen und Gruppenleiter_innen umfassten, gratis zur Verfügung (vgl. alle anders alle gleich Pakete o.J.: o.A.). Da die Broschüre auch auf der Seite der *asylkoordination*, einer der größten österreichischen Bildungseinrichtungen, an prominenter Stelle beworben wird, ist anzunehmen, dass viele Interessierte darauf zugreifen (vgl. *asylkoordination Österreich o.J.a: o.A.*).

7.1.2 Kontextanalyse *Du schwarz?! Ich weiß!*

Rainer, Barbara/Reif, Elisabeth (2001): *Du schwarz?! Ich weiß!* Modulsystem zur Prävention von Fremdenfeindlichkeit und Gewaltbereitschaft bei 11 bis 14-Jährigen. Wien: Gesellschaft für bedrohte Völker. 2.Auflage. 206 Seiten.

Du schwarz?! Ich weiß!, ein praxisorientierter Leitfaden zur Rassismus- und Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen, enthält Elemente interkultureller und antirassistischer Bildungsarbeit.

Das Arbeitsbuch umfasst vier Teile: Zunächst erläutern Fritz Wittek von der Generaldirektion V der Europäischen Kommission und Herbert Langthaler von der *asylkoordination* den Entstehungskontext des Buches. Das Buch wird als Ergebnis eines im Rahmen des EU-Programms *Städte gegen Rassismus* (1997) umgesetzten Projekts zur Prävention von rassistisch motivierter Gewalt bei Jugendlichen, das von der Gesellschaft für bedrohte Völker durchgeführt wurde, beschrieben (vgl. Rainer/Reif 2001: 9).

Im zweiten Teil führt Barbara Rainer mit methodischen Hinweisen in den Gebrauch des Leitfadens ein. In der darauf folgenden Einleitung erörtert Elisabeth Reif zunächst in einem historischen Abriss die unterschiedlichen Zugänge zur „AusländerInnenthematik“ (Rainer/Reif 2001: 15) in Österreich. Dabei spannt sie den Bogen vom Ungarischen Volksaufstand (1956) über den Fall der Berliner Mauer (1989) bis zum Beitritt Österreichs zur EU (1995) und erläutert damit zusammenhängende diskursive und gesetzliche Veränderungen im österreichischen und EU-weiten Kontext. Anschließend diskutiert sie verschiedene gesellschaftliche und psychologische Theorien zur Entstehung von Rassismus und Gewaltbereitschaft. Diese Theorien dienen als Grundlage für die methodischen Schwerpunkte des Buches. Auch die zentralen Themenkomplexe werden in der Einleitung kurz inhaltlich zusammengefasst.

Die zehn Module, die im dritten Teil des Buches vertieft werden, sind jeweils in einen Textteil, der den jeweiligen theoretischen Hintergrund und die Ziele des Moduls darstellt,

und einen Spiele- und Methodenteil gegliedert. Zu den Spiel- und Methodenvorschlägen gehören zum Beispiel Rollenspiele, Diskussionsanregungen oder Arbeitsblätter zum Einsatz im Unterricht. Neben Angaben zum Alter, zur Teilnehmer_innenzahl, zur Dauer und zum benötigten Material beinhalten die Übungen eine Spielanleitung und vielfach Diskussionsanregungen. Am Ende jeden Moduls gibt es eine Box mit weiterführenden Literaturtipps.

Im Anhang findet sich ein Kapitel zu exemplarischen Kombinationsvorschlägen, eine Liste mit Kontaktdaten und Workshopbeschreibungen von Referent_innen und Künstler_innen, eine Filmliste, ein Adressenverzeichnis, eine Bibliographie sowie ein Spieleverzeichnis.

Als Stilmittel setzt das Buch verschiedene Grafiken ein. Ein wiederkehrendes Motiv besteht aus einer schwarzen und einer weißen Figur, die zum Teil gemeinsam, zum Teil unabhängig voneinander in Erscheinung treten.⁶⁵

Das Arbeitsbuch wurde erstmalig im Jahr 1997 im Rahmen des EU-Projekts *Städte gegen Rassismus* und in einer aktualisierten Auflage im Jahr 2001 von Barbara Rainer und Elisabeth Reif verfasst und herausgegeben.

Die Politikwissenschaftlerin, Mediatorin und Theaterpädagogin Barbara Rainer verfügt über langjährige Erfahrung als Trainerin und Begleiterin diverser Projekte im Antidiskriminierungsbereich (vgl. Institute for Diversity Management o.J.: o.A.). Auch Elisabeth Reif, Psychologin, Kulturanthropologin und Mediatorin, hat ebenfalls langjährige Trainingserfahrung in den Bereichen Interkulturalität und Gewaltprävention (vgl. VPA o.J.: o.A.) Diese Angaben resultieren aus einer Internetrecherche; im Buch selbst finden sich keine Angaben zum Hintergrund der Autorinnen. Auch Quellen für die Kompetenz der Autorinnen werden nicht angegeben.⁶⁶

Verlegt wurde *Du schwarz?! Ich weiß!* mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Kommission, der Wiener Integrationsfonds, der Grünen Bildungswerkstatt, der MA 18, der GPA Jugendabteilung, des BMI, des BM Umwelt, Jugend und Familie und des BM Bildung, Wissenschaft und Kultur von der Gesellschaft für bedrohte Völker – Österreich.

Das Arbeitsbuch richtet sich an Pädagog_innen, Lehrer_innen, Betreuer_innen und alle, die im schulischen oder außerschulischen Bereich mit Gruppen von 11 bis 14-jährigen arbeiten. Auch wenn Rainer und Reif dies an keiner Stelle explizit hervorheben, wird vielfach deutlich, dass sich die Autorinnen an eine *weiße* Zielgruppe wenden. Auf welche Weise das

⁶⁵ vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 7.2.2

⁶⁶ vgl. Kapitel 7.2.2

Buch in erster Linie *weiße* Mehrheitsösterreicher_innen anspricht, wird in Kapitel 7.2.2 aufgezeigt.

Auswahl der Sequenzen

Neben Vorworten, Einleitung und Anhang habe ich mit *Modul 2 (Selbstwert und Identität)*, *Modul 6 (Macht und Ohnmacht)*, *Modul 7 (Vorurteile und Umgang mit dem Fremden)* und *Modul 8 (Migration, Flucht, AusländerInnen in Österreich)* schließlich jene Module ausgewählt, die im Vergleich zu den übrigen Abschnitten des Buches Rassismus nicht ausschließlich als individuelles Phänomen betrachten, sondern in den thematischen Einleitungen und Übungen auch auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene ansetzen. Auch die Frage, inwiefern sich Anknüpfungspunkte zu den in den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit angeführten Themen sowie zu den in der Broschüre *Wir sind Vielfalt!* behandelten Themen boten, bildete ein zentrales Kriterium bei der Auswahl der Sequenzen.

Für die Analyse untersuchte ich jeweils die Theorieeinleitung des Moduls und wählte exemplarisch aussagekräftige Übungen und Zitate, die sich zur Veranschaulichung meiner Hypothesen eigneten.

7.1.3 Kontextanalyse *Wir sind Vielfalt!*

alle anders alle gleich.at (2007): *Wir sind Vielfalt!* Methodenvorschläge für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen; Hg.: alle anders alle gleich.at – Die Jugendkampagne für Vielfalt, Menschenrechte und Partizipation. 40 Seiten.

Die Broschüre *Wir sind Vielfalt!*, die ich einem vielfaltspädagogischen Ansatz zuordne, umfasst vier Teile.

In der Einleitung führen die Autor_innen zunächst in das ein, was die Leser_innen methodisch und inhaltlich erwartet. Hier beschreiben sie den Anspruch und das inhaltliche Ziel, die Zielgruppe sowie den Aufbau der Broschüre und die inhaltlichen Zielstellungen der jeweiligen Abschnitte.

Im zweiten Teil der Broschüre stellen die Autorinnen verschiedene Aufwärmübungen vor, welche die Gruppeninteraktion fördern und spielerisch zu den Themen Identität, Vielfalt und Vorurteile hinführen sollen. An dieser Stelle empfehlen sie auch gemeinsam 'Spielregeln' für den Workshop zu entwickeln.

Der dritte Teil umfasst Methodenvorschläge zu den Themen Identität & Vielfalt, Zugehörigkeit & Ausgrenzung und Wahrnehmung & Vorurteil. Zu Beginn jeden Abschnitts steht eine thematische Einleitung, es folgen verschiedene Übungen und Spiele, die im

Zusammenhang mit dem jeweiligen Themenblock stehen. An jede Übung schließen Anregungen zu Diskussionsfragen an.

Der Anhang umfasst ein Glossar mit Begriffsdefinitionen und eine Link- und Kontaktsammlung, welche die verwendeten und weiterführende Methodensammlungen, Online-Spiele und DVDs sowie eine Liste von Organisationen, die weiterführende Trainings und Workshops im Bereich der Antidiskriminierungspädagogik anbieten, beinhaltet.

Verfasst und herausgegeben wurde die Broschüre im Rahmen von *alle anders – alle gleich. Die Jugendkampagne für Vielfalt, Menschenrechte und Partizipation*, einer 2007 umgesetzten Kampagne „von [...] und für junge Menschen in ganz Europa“ (alle anders alle gleich.at 2007: 1). Initiiert wurde diese Kampagne vom Europarat, dem europäischen Jugendforum und der EU. Trägerorganisation in Österreich ist die Bundesjugendvertretung, die Interessensvertretung von 47 Kinder- und Jugendvertretungen.

Als Redakteurin für die Methodenvorschläge wird Silvia Dallinger von der *asylkoordination* genannt, die Gesamtleitung der Broschüre lag bei Nikola Ornig. An keiner Stelle der Broschüre wird die Autor_innenschaft kontextualisiert. Es finden sich weder Angaben zum Hintergrund der Autorinnen noch Hinweise darauf, aus welchem Grund diese über die Expertise verfügen, einen Leitfaden in der antidiskriminatorischen Bildungsarbeit zu verfassen.

Zielgruppe der Broschüre sind Jugendorganisationen, Bildungseinrichtungen und im weiteren Sinne alle, die mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 12-16 Jahren arbeiten. An verschiedenen Stellen wird deutlich, dass sich die Broschüre eher an *weiße* Mehrheitsangehörige richtet.⁶⁷

Auswahl der Sequenzen

In *Wir sind Vielfalt!* habe ich neben Einleitung, Warm-Ups und Spielregeln die thematischen Einleitungen von *Abschnitt 1 (Identität & Vielfalt)*, *Abschnitt 2 (Zugehörigkeit & Ausgrenzung)* und *Abschnitt 3 (Wahrnehmung & Vorurteil)* sowie 1-2 Übungen des jeweiligen Abschnitts untersucht. Im Anhang habe ich mich einzig auf die 'Anbieter für weiterführende Trainings und Workshops' konzentriert.

⁶⁷ vgl. Kapitel 7.2.2

7.2 Textanalyse

Im Folgenden stelle ich die Ergebnisse meiner Textanalyse vor. Für die Erstellung der Textanalyse ging ich vorerst jede von mir ausgewählte Sequenz von *Du schwarz?! Ich weiß!* und *Wir sind Vielfalt!* entlang aller der im Analyseraster entwickelten Fragen durch und fasste die Antworten in Tabellen, welche sich auf insgesamt ca. 50 Seiten beliefen. Dazu untersuchte ich zunächst die Grundannahmen und Begrifflichkeiten, die den Konzepten jeweils zugrunde liegen, betrachtete anschließend die Konzepte, die jeweils von *weißen* und 'den Anderen' (re)produziert werden und fragte schließlich nach dem Begriff von *weißsein*, der den Materialien zugrunde liegt.

Vor dem Hintergrund meiner Analyseergebnisse entschied ich mich dazu, die prägnantesten Textstellen, Zitate und Übungen, anhand derer sich aufzeigen lässt, wo und wie die Materialien *weißsein* herstellen oder diese Mechanismen implizit oder explizit problematisieren, in dieser Arbeit vorzustellen. In ausgewählten Beispielen versuche ich im Folgenden, Defizite und bedenkenswerte Vorschläge für Veränderung aus den Materialien darzustellen. Je Unterpunkt gehe ich dabei folgendermaßen vor: *Zunächst* gebe ich die Frage/n wieder, die ich jeweils an das Material stellte; in einem *zweiten* Schritt stelle ich die für den jeweiligen Unterpunkt ausgewählte Textstelle, das Zitat und/oder die Übungen dar; *drittens* analysiere ich die ausgewählte Passage; dabei orientiere ich mich an den in Teil I dieser Arbeit skizzierten theoretischen Grundlagen.

7.2.1 Diskussion zentraler Grundannahmen und Begrifflichkeiten

In diesem Teil der Analyse untersuche ich, auf welche Grundannahmen und Begrifflichkeiten sich die Trainingsmaterialien *Du schwarz?! Ich weiß!* und *Wir sind Vielfalt!* stützen. Dazu frage ich nach dem Rassismusverständnis, dem Begriff von 'Rasse'/*Rasse* und der Vorstellung von Antirassismus, das den Materialien zugrunde liegt.

Rassismus

Zur Darstellung des Verständnisses von Rassismus in *Du schwarz?! Ich weiß!* und *Wir sind*

Vielfalt! orientiere ich mich an folgenden Fragen: Welches Rassismusverständnis liegt dem jeweiligen Material zugrunde? Auf welcher Ebene setzen die Konzepte an? Wo und wie wird die Auseinandersetzung mit strukturellen/institutionellen Rassismen einbezogen? Da innerhalb der Kritischen *weißseinsforschung* betont wird, wie wichtig es ist, diejenigen zu benennen, die rassistische Machtverhältnisse verursachen und von ihnen profitieren, frage ich zudem, ob die Handlungsträger_innen von Rassismus benannt werden oder ob vielmehr verschleiert wird, wer die handelnden Personen, Strukturen und Institutionen sind.

Für die Beschäftigung mit der Frage nach dem Rassismusverständnis, das *Du schwarz?! Ich weiß!* zugrunde liegt, eignet sich meines Erachtens eine Darstellung und Analyse der Einleitung des Arbeitsbuches. Auch in anderen Teilen des Leitfadens finden sich Hinweise auf diese Frage, an dieser Stelle gehe ich jedoch nur auf die Einleitung ein; dabei konzentriere ich mich auf die von den Autorinnen dargestellten Theorien, die der Frage nach den Ursachen von Rassismus und 'Fremdenfeindlichkeit' nachgehen. Auf elf Seiten führt Elisabeth Reif in diverse Theorien zur Entstehung von Rassismus und 'Fremdenfeindlichkeit' ein (vgl. ebd.: 17-27). Dazu werden zunächst *Gesellschaftliche Theorien zur Entstehung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus* überblicksartig wiedergegeben (vgl. ebd.: 17-22). Unter der Überschrift *Kapitalistische Produktionsweise* (vgl. ebd.: 17) wird die Ideologie des Rassismus auf die Entwicklung der bürgerlich-kapitalistischen Produktionsweise seit dem 17. Jahrhundert zurückgeführt. Der Argumentation der Autorin folgend mussten die Kolonisierten „zu Untermenschen degradiert werden, um ihre Löhne auch dementsprechend zu senken“ (ebd.). Bis heute bestehe das Verwertungsinteresse des kapitalistischen Systems an Einwanderer_innen fort, was sich in einer rassistischen Stratifizierung des Arbeitsmarktes widerspiegele. Im nächsten Absatz, der mit *Modernisierung* betitelt ist (vgl. ebd.: 17f.), werden als Ursache des „Anwachsen[s] extrem rechter Orientierungen“ (ebd.: 17) „modernisierungsbedingte[...] Spannungen“ (ebd.) angeführt. Demnach hält der soziokulturelle Wandel nicht mit dem schnellen ökonomischen und technischen Wandlungsprozess mit. Folgen sind Vereinzelung, Verunsicherung und Orientierungslosigkeit, welche insbesondere bei sogenannten 'Modernisierungsverlierer_innen' zu einem verstärkten Bedürfnis nach rigiden Denkmustern und Orientierungen führen. Auch verschiedene Theorien zu *Jugendlichem Rechtsradikalismus* (vgl. ebd.: 19-21) sehen die Ursache von Rechtsextremismus in raschem gesellschaftlichem Wandel und den darauf folgenden Desintegrationsprozessen. Ein

„materielles wie ideelles Defizit der jugendlichen Modernisierungsverlierer“ sei die Ursache für ihre „Hinwendung zum Rechtsradikalismus“ (ebd.: 20). Unter *Fremdenfeindliche und rechtsradikale Gruppen* (vgl. ebd.: 21f.) werden Theorien erläutert, welche die Ebenen der Gruppenzugehörigkeit, der Gruppendynamik und der Bedeutung von Peergroups bei rechtsextremen Jugendlichen im Fokus haben. Unter der Überschrift *Öffentlicher Diskurs* (vgl. ebd.: 18) wendet sich Reif der Diskursanalyse zu, die versucht, „den Wurzeln von fremdenfeindlichen Stereotypen im offiziellen wie im alltäglichen Sprachgebrauch auf die Spur zu kommen“ (ebd.). Hier dreht es sich um den „Rassismus der Eliten“ als „Wegbereiter für den 'populären' Rassismus“ (ebd.). Im Anschluss daran erörtert Reif *Psychologische Theorien zur Entstehung von Rassismus* (vgl. ebd.: 22-27). Dazu gibt sie verschiedene psychoanalytische Erklärungsversuche wieder, wendet sich dann Studien zu, welche die Ursache von rechtsextremer Jugendgewalt als „Problem von Männlichkeitskulten“ (ebd.: 24) deuten und beschreibt schließlich noch jene Theorien, die sie in Anlehnung an Rommelspacher als die psychoanalytische Grundthese bezeichnet, in der „die Fremdheit des anderen als Produkt der Selbstentfremdung [steht]. Das Fremde ist eine Konstruktion des Subjekts, das auf das Fremde die bei sich selbst abgelehnten Anteile projiziert.“ (Rommelspacher nach Rainer/Reif 2001: 25). Als letzte psychologische Theorie zu Rassismus beschreibt sie das Modell des *Drei-Fronten-Kriegs des Ichs* (vgl. ebd.: 26f.). Schließlich ergänzt sie die psychoanalytischen Rassismustheorien durch eine Theorie der *Situativen Faktoren* (vgl. ebd.: 25-26). Danach zeigen Studien, „dass bei den meisten Menschen unter bestimmten Bedingungen gehorsame, autoritäre und sadistische Verhaltensformen ausgelöst werden können.“ (ebd.: 25)

Das Arbeitsbuch basiert damit auf einem Verständnis von Rassismus und 'Fremdenfeindlichkeit', das diese als komplex, vielschichtig und mehrdimensional begreift (vgl. ebd.: 15) und sich der Frage nach den Ursachen von Rassismus und 'Fremdenfeindlichkeit' ausführlich widmet. Die dargestellten Textstellen verdeutlichen, dass Erklärungsansätze überwiegen, die auf der Ebene der individuellen Einstellungen ansetzen. Dies trifft auch auf den überwiegenden Teil der hier angeführten gesellschaftlichen Theorien zu. So setzen etwa die Theorie zu *Modernisierung* oder die Theorien zu *Jugendlichem Rechtsradikalismus* auf der Schnittstelle zwischen individuellen und gesellschaftlichen Ursachen an. Zwar werden gesellschaftliche Veränderungen und ihr Einfluss auf die

Individuen bzw. Risikoverlierer_innen thematisiert, die gesellschaftlich-strukturelle Ebene, in die Individuen eingebettet sind, beziehungsweise die Gesellschaft als Ganzes wird jedoch nicht als rassistisches Machtsystem konzipiert. Rassismus wird im Wesentlichen als 'Einstellungsproblem' der Verlierer_innen gedeutet. Es wird eher nach einer Erklärung für das Anwachsen oder Vorhandensein des 'rechten Randes' gesucht, als die gesellschaftlichen Prinzipien zu erklären, die diesen rechten Rand überhaupt ermöglichen. Auch die Theorien zu *Fremdenfeindlichen und rechtsradikalen Gruppen* versuchen eher rechtsextreme Einstellungen beziehungsweise eine Hinwendung zum Rechtsextremismus zu erklären. Mit Adorno weist Reif im Abschnitt zu *Psychologischen Erklärungsansätzen zu Rassismus* auf die Gefahr hin, die gesellschaftspolitischen Machtkonstellationen zu vernachlässigen (vgl. ebd.: 22). Indem die Autorin in der Suche nach den Ursachen von Rassismus jedoch den psychologischen Erklärungsansätzen so viel Raum gibt (acht Seiten) und den Erklärungsansätzen, die Rassismus als gesellschaftliches Machtsystem konzipieren, so wenig Platz einräumt (zwei Seiten), vernachlässigt sie jedoch die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse selbst. Einige der gesellschaftlich-strukturellen Ebenen von Rassismus werden in der Theorie zur *Kapitalistischen Produktionsweise*, in der Rassismus als gesellschaftliches Machtsystem dargestellt wird, das den rassistisch Privilegierten eine strukturell bessere Position innerhalb des kapitalistischen Systems garantiert, beleuchtet. Auch Rommelspachers Konzept der Dominanzkultur⁶⁸ wird kurz erwähnt (vgl. ebd.: 21). Ferner wird Rassismus im Abschnitt zum *Öffentlichen Diskurs* den sogenannten Eliten, Medienmacher_innen und Gesetzgeber_innen zugeordnet. Hier werden die ideologisch-diskursiven, aber auch die alltäglich und die strukturellen Ebenen von Rassismus kurz angerissen.

Trotz der langen Ausführungen zur Entstehung von 'Fremdenfeindlichkeit' und Rassismus wird nicht deutlich, was Rainer und Reif unter Rassismus verstehen, da es in der Broschüre keine Definition oder ein klares theoretisches Konzept von Rassismus gibt. Reif schreibt beispielsweise in der Einleitung, dass „der Antisemitismus in der Zeit des Nationalsozialismus, Rassismus in den USA oder Fremdenfeindlichkeit in Österreich ganz unterschiedliche historische und soziale Bedingungen“ (ebd.: 15) haben.

Hier bleibt offen, worin der Unterschied zwischen diesen 'Phänomenen' besteht. Mit dieser Aussage wird jedoch nahegelegt, dass in den USA Rassismus, in Österreich indessen 'nur'

⁶⁸ Vgl. Kapitel 4.3.2

'Fremdenfeindlichkeit' existiert. Im österreichischen Kontext werden nur die Einstellungen und Gewaltakte rechtsextremer Jugendlicher durchgehend als Rassismus bezeichnet (vgl. ebd.: 19ff.). Oft entsteht der Eindruck, dass Rechtsextremismus als Rassismus bezeichnet wird, strukturelle rassistische Diskriminierungen und der Rassismus der Mehrheitsgesellschaft hingegen als 'Fremdenfeindlichkeit' verharmlost werden (vgl. ebd.: 135). Dass der Begriff 'Fremdenfeindlichkeit' rassistische Realitäten verschleiert und weiter fortschreibt, wird nicht problematisiert. Die durch den Begriff transportierte Konstruktion von Fremdheit wird übernommen und nirgends in Frage gestellt. Dies ist umso auffälliger, als dass im Material durchgehend 'AusländerInnen'/'Fremde' sogenannten 'InländerInnen' gegenübergestellt werden. (vgl. kritisch zum Diskurs um 'Fremdenfeindlichkeit' Johnston-Arthur/Görg 2000: o.A.)

Auch strukturelle/institutionelle Rassismen werden nicht als solche bezeichnet. Ohne diese explizit zu benennen, wird die Auseinandersetzung damit jedoch stellenweise einbezogen, wie *Modul 6 (Macht und Ohnmacht)* verdeutlicht: Hier beschreibt Reif, dass ihrer Ansicht nach in westlichen Demokratien Macht sehr ungleich verteilt ist. Statt wirklicher Chancengleichheit trennt die für viele spürbare strukturelle Gewalt Menschen „[j]e nach Alter, sozialer Klasse, Geschlecht, Nationalität u.a. Faktoren“ (ebd.: 101) voneinander. Bereiche, in denen sich ungleiche Machtverteilung manifestiert, sind unter anderem Rechte und Schutz (Wahlrecht, Recht auf Arbeit etc.), Geld und Besitz, Bildung/Wissen, soziales Prestige, politische Vertretung, Lobbies etc.

An dieser Stelle des Buches wird institutionelle Diskriminierung von als 'anders' Markierten klar als solche benannt. Reif spricht auch davon, dass 'AusländerInnen' viel weniger Rechte als 'InländerInnen' haben (vgl. ebd.: 103). Damit wird die ungleiche Machtverteilung implizit auf strukturelle Defizite des Staates zurückgeführt.

Doch auch an dieser Stelle wird nicht benannt, wer die handelnden und wer die davon profitierenden Personengruppen sind. Wie die Betrachtung der Einleitung gezeigt hat, werden als Handlungsträger_innen von Rassismus primär rechtsextreme Jugendliche und Modernisierungsverlierer_innen aufgezählt. Institutionelle Gewaltakte, die Schwarze Menschen und Migrant_innen in Österreich alltäglich erleben und die mitunter so drastische Konsequenzen wie die Tötungen Marcus Omofumas oder Seibane Wagues haben, werden im gesamten Buch nicht erwähnt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Rassismus in den theoretischen Grundlagen von *Du schwarz?! Ich weiß!* primär als Einstellungsproblem beziehungsweise als Folge individueller Vorurteile verhandelt wird. Auch in den Spielen und Übungen wird oft der Eindruck vermittelt, als wäre eine Einstellungsveränderung der Teilnehmenden an sich schon rassismus-destabilisierend. Da gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse weitestgehend ausgeblendet werden, wird hier nur die „Spitze des Eisberges“ (Arndt 2009b: 349) untersucht und Rassismus letztlich individualisiert. Rassismusanalysen, die die Gesellschaft als Ganzes als rassistisches Machtsystem begreifen, werden kaum erwähnt. Strukturelle Rassismen wie Ausgrenzungspraxen in Form von ungleichen Regeln, Rechten und Gesetzen sowie Asymmetrien in der Machtverteilung zwischen Mehrheitsbevölkerung und ethnisierten Randgruppen werden in *Du schwarz?! Ich weiß!* kaum angesprochen. Auch die Bekämpfung institutioneller und struktureller Rassismus spielt in *Du schwarz?! Ich weiß!* nur eine untergeordnete Rolle. Der Fokus der Übungen liegt in erster Linie darauf, bei den Teilnehmenden Bewusstsein über gesellschaftliche Ungleichheiten zu wecken und Empathie für die davon 'Betroffene' zu erzeugen. Zwar beziehen manche Übungen institutionalisierte Unterdrückungsformen mit ein, die Interventionen, die vorgeschlagen werden, setzen jedoch nicht auf einer gesellschaftlich-strukturellen Ebene an (vgl. ebd.: 105ff). Die Übungen zielen auch nur peripher auf eine Veränderung der gesellschaftlichen Stellung, die Migrant_innen in rassistisch strukturierten Gesellschaften zugewiesen wird (vgl. ebd.: 105).

In der Broschüre *Wir sind Vielfalt!* wird Rassismus als einer von 16 Begriffen im Glossar (vgl. alle anders alle gleich.at 2007: 31ff.) definiert. Hier beschreiben die Autor_innen Rassismus als Denkkonstrukt, das auf der Annahme basiert, „dass bestimmte Gruppierungen aufgrund von tatsächlichen oder zugeschriebenen biologischen oder kulturellen Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige 'Rassen' oder ethnische Gruppen anzusehen sind“ (ebd.: 32). Folgen von Rassismus sind den Autor_innen zufolge Vorurteile, Diskriminierung und ungleiche Machtverhältnisse.

Diese Definition umreißt kurz die verschiedenen Ebenen des Rassismus, die auch in den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit angeführt werden. Rassismus wird als Denkkonstrukt bezeichnet, das Auswirkungen auf der individuellen und gesellschaftlich-

strukturellen Ebene hat. Anders jedoch als bei Kilomba und Terkessidis⁶⁹ sind in *Wir sind Vielfalt!* Vorurteile, diskriminierende Praxis und ungleiche Machtverhältnisse nicht Elemente, sondern Folgen von Rassismus.

In der Broschüre selbst wird nicht von Rassismus, sondern von Ungleichheit, Nichtakzeptanz, Ausgrenzung und Diskriminierung gesprochen (vgl. ebd.: 19). Mitunter entsteht der Eindruck, der Leitfaden reagiere nicht primär auf rassistische Diskriminierung, sondern auf 'zunehmende kulturelle Vielfalt'. Dies verdeutlicht der erste Satz der Broschüre: „Die Zunahme von kultureller Vielfalt in unserer Gesellschaft macht die Förderung entsprechender Kompetenzen, mit dieser Vielfalt umgehen zu können, immer notwendiger.“ (ebd.: 3)

Aus diesem Satz lese ich heraus, dass 'unsere Gesellschaft' früher, vor dieser 'Zunahme', kulturell homogener gewesen sei. Das eigentliche Problem ist nicht Rassismus, sondern die plötzliche Vielfalt. In 'unsere Gesellschaft', so wird darüber hinaus suggeriert, ist es nicht per se wichtig sich mit Vielfalt oder Anti-Diskriminierung auseinander zusetzen; Handlungsbedarf hat sich erst durch einen 'Zustrom von außen' ergeben, der in 'unsere Gesellschaft' 'kulturelle Vielfalt' erzeugt hat. Mit dieser Aussage wird nahegelegt, die Ursache von Konflikten im 'Zuwachs an Vielfalt' zu sehen.

Machtgefälle und Herrschaftsverhältnisse werden in den thematischen Einleitungen von *Abschnitt 1 (Identität & Vielfalt)*, *Abschnitt 2 (Zugehörigkeit & Ausgrenzung)* und *Abschnitt 3 (Wahrnehmung & Vorurteil)* immer wieder angesprochen. Besonders *Abschnitt 1 (Identität & Vielfalt)* thematisiert sehr deutlich zwischen welchen sozialen Gruppen Machtgefälle verlaufen. Hier setzen sich die Autor_innen mit der Vielschichtigkeit von Identitäten auseinander, welche sich ihrer Ansicht nach aus den verschiedenen Rollen zusammensetzen, die jede_r Einzelne in der Gesellschaft spielt. Weiters schreiben sie, dass sich die Identität ganzer Gruppen von Menschen „auf eine vermeintliche 'Norm-Identität', die auch 'das Andere' konstruiert“ (ebd.: 10) gründe. Vertreter dieser 'Norm-Identität' sind „westeuropäische/nordamerikanische, heterosexuelle, weiße Männer aus der Mittelklasse“ (ebd.). Dass sich diese in der Regel ihrer Identität nicht bewusst sind, stellt keinen Zufall dar. Sie repräsentieren viel mehr die Norm, an der alle/s gemessen wird und verfügen über „die Definitionsmacht über das 'Andere', von der Norm Abweichende“ (ebd.). Die

⁶⁹ Vgl. Kapitel 2.3

gesellschaftlichen Prozesse, die die jeweilige Norm durchsetzen, werden als etwas Konstruiertes gefasst und in einen Zusammenhang mit Machtverhältnissen gesetzt. Dies untermauert folgende Aussage: „Die Durchsetzung der jeweiligen Norm beruht auf gesellschaftlichen Machtverhältnissen wie der patriarchalen Vormacht der Männer über die Frauen oder der Dominanz der 'Weißen' über die 'Schwarzen'.“ (ebd.) Diese 'Norm-Identität' gibt vor, wie Menschen sein müssen, ansonsten werden sie in ihrer Devianz definiert (z.B. nicht-weiß).

Hier wird eindeutig herausgearbeitet, zwischen welchen sozialen Gruppen Machtgefälle verlaufen: auf der einen Seite die sogenannten Vertreter der 'Norm-Identität', auf der anderen Seite diejenigen, die von patriarchalen, heterosexistischen, klassistischen und/oder rassistischen Machtverhältnissen diskriminiert werden. An dieser Stelle wird die Dominanz der *weißen* über die Schwarzen klar als solche benannt. Dadurch werden jene, die rassistische Machtverhältnisse verursachen und von diesen profitieren, gekennzeichnet.

'Rasse'/Rasse

In diesem Abschnitt untersuche ich, ob und wie die Autor_innen den Begriff 'Rasse'/Rasse verwenden.

In beiden Materialien wird der Ausdruck 'Rasse' benutzt. In *Du schwarz?! Ich weiß!* wird immer wieder von 'Rasse/n' gesprochen, teils mit Anführungszeichen, teils ohne den Konstruktionscharakter von 'Rasse' über Anführungszeichen zu unterstreichen (vgl. etwa Rainer/Reif 2001: 40). So wird zum Beispiel in *Modul 6 (Macht und Ohnmacht)* über ein Experiment berichtet, das Dynamiken in der Gruppenarbeit zwischen Schwarzen und *weißen* Collegestudent_innen untersuchte. Gruppen, die aus Schwarzen und *weißen* Studierenden bestehen, werden hier als 'zweirassige Teams' bezeichnet. (vgl. ebd.: 112)

Dieses Beispiel deute ich folgendermaßen: Indem Gruppen, zu denen sowohl Schwarze als auch aus *weiße* Studierende gehören, mit dem Ausdruck 'zweirassig' belegt werden, wird suggeriert, es gäbe unterschiedliche 'Rassen'. Statt bei der Hinterfragung der biologistischen Konstruktion anzusetzen, wird durch die Verwendung solcher Ausdrücke die Vorstellung von der Existenz unterschiedlicher 'Rassen' tradiert.

In *Wir sind Vielfalt!* wird der Begriff 'Rasse' in der Einleitung der Broschüre als ein Merkmal, das die Vielfalt der Menschen ausmacht, eingeführt (vgl. alle anders alle gleich.at 2007: 3). Hier wird unterstrichen, dass Menschen „unabhängig vom Geschlecht, der 'Rasse', der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Orientierung“ (ebd.: 4) Anspruch auf Gleichbehandlung haben. Die Autor_innen machen über Anführungszeichen auf den Konstruktionscharakter von 'Rasse' aufmerksam und heben dennoch die Wirkungsmächtigkeit des Konstrukts 'Rasse' hervor, da dieses mit fehlender Gleichbehandlung in Verbindung gesetzt wird.

Antirassismus

In einem letzten Schritt untersuche ich den Begriff von Antirassismus, der den Materialien zugrunde liegt: Welches Ziel verfolgt der jeweilige Ansatz? Welche Strategien, die Rassismus entgegenwirken sollen, werden vorgeschlagen? Damit wende ich mich der Frage zu, welche Ebenen der Ansatz angreift; geht es lediglich um eine Einstellungsänderung der Teilnehmenden oder strebt der Ansatz grundlegende gesellschaftliche Veränderungen an?

Um die Frage nach dem Verständnis von Antirassismus zu beantworten, beschreibe und analysiere ich im Folgenden die in *Wir sind Vielfalt!* vorgeschlagenen Zielen und Strategien. Die Broschüre will „einen kleinen Beitrag“ (ebd.: 3) leisten, Kindern und Jugendlichen „den richtigen Umgang mit Fremdheit und Differenz zu vermitteln.“ (ebd.) Dazu werden Vorschlägen für Methoden und Übungen zur vertiefenden Auseinandersetzung mit den Themen Identität, Vielfalt und Vorurteile gesammelt und bereitgestellt. Auf spielerische Art soll Kindern und Jugendlichen näher gebracht werden, Vielfalt als etwas Positives erkennen und schätzen zu lernen und vermittelt werden, dass Menschen Anspruch auf Gleichbehandlung haben. (vgl. ebd.: 3f.)

Im Laufe der Broschüre kommen dabei verschiedene Strategien zur Anwendung. In *Abschnitt 1 (Identität & Vielfalt)*, sollen die Jugendlichen die Vielschichtigkeit der eigenen Identität und die Vielfalt der Gesellschaft entdecken sowie die gesellschaftlichen Auswirkungen von unterschiedlichen Identitätsmerkmalen erkennen lernen (vgl. ebd.: 4).

Hier geht es auch darum, Ungleichheitsgefälle aufgrund von als von der Norm abweichend konstruierten Identitäten aufzuspüren und die Empathiefähigkeit der Jugendlichen zu fördern (vgl. ebd.: 10).

Da nach Ansicht der Autor_innen der „Zuwachs an Vielfalt“ (ebd.: 19) von vielen Menschen als Verunsicherung und Entfremdung wahrgenommen wird, Nichtakzeptanz, Ausgrenzung und Diskriminierung jedoch „großen Schaden für alle mit sich bringt“ (ebd.), soll in *Abschnitt 2 (Zugehörigkeit & Ausgrenzung)* Vielfalt als etwas Positives, als Bereicherung dargestellt werden. Hier geht es zum einen um die Reflexion eigener Zugehörigkeits- und Ausgrenzungserfahrungen, zum anderen sollen die Teilnehmenden ein „Gefühl dafür [...] bekommen, wie es ist, Teil einer Minderheit zu sein“ (ebd.).

Abschnitt 3 (Wahrnehmung & Vorurteil) setzt sich „mit dem Erkennen und der kritischen Betrachtung von Vorurteilen, der eigenen Position und Wahrnehmung sowie mit dem Entstehen, der Funktion und den Auswirkungen von Vorurteilen“ (ebd.: 4) auseinander. Als Ziel des Abschnitts wird die Dekonstruktion von Vorurteilen formuliert.

Die vorgeschlagenen Strategien setzen vornehmlich auf der Einstellungsebene der Jugendlichen an: Die Teilnehmenden sollen mit Hilfe der Übungen persönliche und gesellschaftliche Vielfalt entdecken lernen, Empathiefähigkeit entwickeln und den „richtigen Umgang mit Fremdheit und Differenz“ (ebd.: 3) lernen. Was einen sogenannten richtigen Umgang ausmacht, wird nicht näher ausgeführt. Auch der „Wert von Vielfalt“ (ebd.: 20) bleibt meines Erachtens ein abstrakter Begriff, da er nicht mit Inhalt gefüllt wird. Er verspricht einerseits kritisches Gehalt, geht aber andererseits nicht so weit, als dass er die bestehenden Verhältnisse herausfordern würde. Was *nach* erfolgter Sensibilisierung, Empathiesteigerung und Erlangung der Kompetenz des 'richtigen Umgangs' geschehen soll, wird nicht konkretisiert.

In den Strategien wird jedoch auch immer wieder die Verbindung zu einer gesamtgesellschaftlichen Ebene hergestellt. Einerseits werden individuelle Erfahrungen in gesellschaftliche Strukturzusammenhänge eingebettet, andererseits wird zu einer Thematisierung von Ungleichheitsgefällen oder einer Beschäftigung mit individuellen und gesellschaftlichen Funktionen und Auswirkungen von Vorurteilen angeregt. In *Wir sind Vielfalt!* geht es jedoch nicht explizit um grundlegende gesellschaftliche Veränderungen und die Aufhebung der bestehenden Verhältnisse. Ziel des Leitfadens ist es nicht, die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, gegen Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis oder

für „wirklich demokratische Verhältnisse“ (Miles zit. n. Hess/Linder 1997: 76), und damit für die gesellschaftliche Gleichstellung von rassistisch Diskriminierten in sozialer, politischer, ökonomischer und kultureller Hinsicht einzutreten. Es geht auch nicht um Empowerment oder Möglichkeiten einer Allianzenbildung. Die Broschüre will vielmehr einen 'kleinen Beitrag' bei der Vermittlung des 'richtigen Umgangs mit Fremdheit und Differenz' leisten.

7.2.2 *weiße* Akteur_innen und 'die Anderen'

Im folgenden Abschnitt versuche ich herauszufinden, ob sich die Materialien in einem *weiß-weißen* Selbstgespräch an andere *weiße* wenden und diese allein als kompetent imaginieren, mit Hilfe der Leitfäden gegen das komplexe und vielschichtige Phänomen Rassismus/Diskriminierung vorzugehen. Zunächst betrachte ich dazu, wem in den Materialien eine aktive oder wem eine passive Rolle zugeschrieben wird. Anschließend frage ich, welche Vorurteile und Stereotype über Schwarze, Migrant_innen und *weiße* im Material explizit oder implizit sichtbar werden. Zuletzt untersuche ich, ob und wie die Positionen der Autor_innen und der Workshopleiter_innen im Prozess der Wissensvermittlung thematisiert werden.

weiß-weißes Selbstgespräch

Um herauszuarbeiten, an wen sich das Material wendet, habe ich folgende Fragen an das Material gestellt: An wen richtet sich das Material? Wer wird in aktiven, wer in passiven Rollen gezeichnet? Welche Quellen werden angeführt, welche Artikulationsformen werden zugelassen? Zur Beantwortung der Frage lege ich den Fokus der folgenden Darstellung auf zwei Übungen und eine Abbildung von *Du schwarz?! Ich weiß!*

Auch wenn im gesamten Arbeitsbuch unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen von Mehrheitsangehörigen und minorisierten Gruppen nicht thematisiert werden, wird in vielen Teilen deutlich, dass die Übungen primär darauf ausgelegt sind, aus einer *weißen* Position heraus zu agieren. Dies verdeutlicht beispielsweise eine Übung von *Modul 7 (Vorurteile und Umgang mit dem Fremden)* zum Methodenschwerpunkt *Einführung dafür*

schaffen, wie es ist, selbst von Vorurteilen und/oder Ausgrenzungsprozessen betroffen zu sein (Rainer/Reif 2001: 126ff.). In diesem Modulabschnitt wird versucht, Ausgrenzung und diskriminierende Urteile „am eigenen Leib erlebbar“ (ebd.: 126) zu machen. Hier sticht meines Erachtens besonders die Übung *Sich als Türke verkleiden* (vgl. ebd.: 127) hervor: In dieser Übung soll sich ein Teil der Gruppe als Türk_innen verkleiden – dabei sollen mehrere Mädchen Kopftücher tragen – und auf der Straße beispielsweise „in gebrochenem Deutsch nach dem Weg fragen“ (ebd.), um Wechselgeld zum Telefonieren bitten oder Ämter- und Behördengänge erledigen. Der andere Teil der Gruppe soll Passant_innen auf der Straße nach ihrer Meinung über 'AusländerInnen' fragen. Anschließend werden in der Großgruppe die Erfahrungen diskutiert.

Die Frage nach der Umsetzbarkeit wird in dieser Übung nicht gestellt. Die Autorinnen gehen offensichtlich davon aus, die Teilnehmenden könnten sich die Rolle als 'Türk_in' überzeugend aneignen. Türk_innen werden hier komplett vereinheitlicht; dies wird durch weit verbreitete Stereotype (Kopftuch, Sprachniveau), die in der Übung reproduziert werden sollen, noch verstärkt. Die Aufgaben, die die verkleideten Teilnehmer_innen umsetzen sollen, vermitteln ein unterwürfiges Verhalten (nach dem Weg fragen, um Wechselgeld bitten). Indem die 'Türk_innen' in der Übung 'gebrochenes Deutsch' sprechen sollen, werden Türk_innen als nicht-dazugehörig, als 'fremd' markiert. Das Lernziel dabei ist vermutlich, Empathie dafür zu erzeugen, dass es 'Türk_innen' in Österreich 'schwer' haben. Dennoch verstärkt diese Übung Stereotype vielmehr, als dass sie diesen entgegenwirken würde. Es wird auch nicht darauf hingewiesen, dass Menschen mit türkischem Hintergrund unter den Teilnehmenden sein könnten oder das Thema Rassismus für Menschen mit Diskriminierungserfahrungen mitunter Verletzungen, Trauer, Wut, Schmerz auslösen kann. Fragen nach unterschiedlichen Positioniertheiten, Involvierungen und Verletzungspotentialen der Teilnehmenden/Anleitenden treten dabei völlig in den Hintergrund.

Dies zieht sich durch das gesamte Material: An keiner Stelle wird thematisiert, dass verschiedene Gruppenzusammensetzungen unterschiedliche Trainingssettings und -abläufe, Methoden, Übungen und Diskussionsabmachungen oder möglicherweise die Einrichtung von Schutzräumen erfordern. Dies lese ich als einen weiteren Hinweis darauf, dass *Du schwarz?! Ich weiß!* eher Strategien formuliert, die darauf ausgelegt sind, aus einer *weißen* Position heraus zu agieren.

Auch an anderen Stellen des Leitfadens wird deutlich, dass die Autorinnen in erster Linie *weiße* Leser_innen ansprechen. Dies versuche ich im Folgenden anhand einer Abbildung des Kapitels *Zum Gebrauch dieses Buches* (vgl. ebd.: 11ff.) aufzuzeigen⁷⁰: In diesem Kapitel stellt Rainer nach Erläuterungen zur Zielgruppe und zum Aufbau des Buches methodische Hinweise zur Arbeit mit der Broschüre vor. Dabei gibt sie den Gruppenleiter_innen theaterpädagogische Tipps zur Durchführung der Spiele. Diese beziehen sich in erster Linie auf den Umgang mit Aggressionen, auf die gemeinsame Reflexion der Übungen in der Gruppe und auf die Einführung von Regeln, um einen sicheren Workshoprahmen zu schaffen. An dieser Stelle findet sich eine Abbildung, die im Gegensatz zu vielen anderen Abbildungen ausschließlich eine weiße Figur zeigt (vgl. ebd.: 12).⁷¹ Diese Figur liegt auf einer Matte und liest in einem Buch.

Das Bild vermittelt den Eindruck, dass hier eine *weiße* Leser_innenschaft angesprochen wird: Die Platzierung der *weißen* Figur auf einer Seite, in der es um die Verwendung des Arbeitsbuches geht, verdeutlicht dies.

Auch die Übung *Das Einmischungsspiel* (ebd.: 114) veranschaulicht exemplarisch, wem die Autorinnen eine aktive und wem eine passive Rolle erteilen: Hier sollen die Teilnehmenden eine Szene nachspielen, in der ein sogenannter 'Schwarzafrikaner' beim Flyerverteilen in einer Fußgängerzone von einem Passanten beschimpft, körperlich angegriffen und bedroht wird. Mindestens neun Passant_innen sind Zeug_innen. Die Teilnehmenden sollen sich im Rollenspiel überlegen, wie sie sich als Passant_innen einmischen könnten.

Auffällig ist, dass es die *weißen* Personen sind, die eingreifen, sich einmischen, aktiv werden. Der rassistisch Diskriminierte kommt nicht zur Handlung, wird nicht als widerständig gezeichnet, sondern nur als 'Opfer' dargestellt.

Diese Übung bestätigt den Gesamteindruck, welchen das Buch vermittelt: Migrant_innen und Schwarze Menschen kommen nicht als handelnde Subjekte vor, sondern lediglich als 'Betroffene' von rassistischen Äußerungen und Handlungen und als „meist wehrlose[...] Personen“ (ebd.: 117) oder als „Menschen anderer Hautfarbe und Herkunft“ (ebd.: 9) und

⁷⁰ Eine ausführliche Bildanalyse führe ich im Rahmen dieser Arbeit nicht durch. Dennoch weise ich mitunter auf einzelne Bilder hin, die mir für die Einbettung des Materials besonders aufschlussreich erscheinen.

⁷¹ Die den Textpassagen beigelegten Bilder erwecken eindeutige Assoziationen, zwischen wem die Konfliktlinien verlaufen und welche Rolle die Autorinnen der jeweiligen Figur zusprechen – ohne dass diese in den Texten kommentiert werden. Im Unterschied zu vielen anderen Stellen des Buches, in denen die schwarze und die weiße Figur gemeinsam abgebildet sind oder nur die schwarze Figur gezeigt wird (vgl. z.B. S.145: dem Thema 'Asyl und Flucht' ist eine schweißüberströmte schwarze Figur beigelegt, die, von Stacheldraht umzäunt, auf einem Koffer sitzt) wird an dieser Stelle (S.12) nur die weiße Figur gezeigt.

„fremde[...] Gruppen und Völker“ (ebd.: 117). Weder in den theoretischen Einleitungen noch in den Übungen wird auf die lange Tradition des politischen Widerstandes oder aktuelle Kämpfe Schwarzer Menschen Bezug genommen. Widerständige und kreative Umgangs- und Artikulationsformen mit den vielschichtigen Diskriminierungen und Marginalisierungen, mit denen 'Subalterne' alltäglich konfrontiert werden, finden in der Broschüre keine Erwähnung. Perspektiven und Wahrnehmungen von Migrant_innen und Schwarzen Menschen werden eher ausgeblendet als sie aktiv mit einzubeziehen. Nirgends kommen rassistisch Diskriminierte beispielsweise mit ihren Forderungen, Strategien oder Zielen, in Erfahrungsberichten, Filmen oder Autobiographien selbst zu Wort. Auch Schwarze Theorieproduktion wird marginalisiert. Vielmehr sind es die Institutionen der EU – etwa die Europäische Kommission, der Europäische Rat und die Kommission gegen 'Fremdenfeindlichkeit' und Rassismus (vgl. ebd.: 7; 16) – oder *weiße* Nichtregierungsorganisationen wie die *asylkoordination* und *SOS-Mitmensch* (vgl. ebd.: 9, 16), die in *Du schwarz?! Ich weiß!* als kompetent dargestellt werden, Lösungsansätze für die komplexen 'Probleme' Rassismus und 'Fremdenfeindlichkeit' zu entwickeln.

Vorurteile und Stereotype

In einem nächsten Schritt frage ich, ob und wie Vorurteile und Stereotype über Schwarzen, Migrant_innen und *weiße* im Material explizit oder implizit sichtbar werden oder ob versucht wird, diese zu problematisieren. Zur Beantwortung dieser Frage, wende ich mich zunächst dem Material *Du schwarz?! Ich weiß!* zu. Hier ziehe ich exemplarisch eine Moduleinleitung und eine Übung aus diesem Modul heran. Anschließend untersuche ich eine Moduleinleitung und eine Übung aus *Wir sind Vielfalt!*

Laut Reif haben 'wir alle' Vorurteile, wie sie in *Modul 7 (Vorurteile und Umgang mit dem Fremden)* (vgl. ebd.: 117-134) ausführt. Nach Ansicht der Autorin gibt es Vorurteile, die leicht zu verändern sind, und solche, die sich als „erstaunlich resistent gegenüber korrigierenden Erfahrungen“ (ebd.: 117) erweisen. Damit führt sie in die unterschiedlichen Funktionen von Vorurteilen ein. Psychische Funktionen bestehen demnach meistens „in der

Abwehr von Ängsten durch Projektion auf andere und in der Erhöhung des eigenen Selbstwertgefühls durch Abwertung der anderen“ (ebd.). Die 'Fremden' eignen sich darüber hinaus als Projektionsfläche für besonders tabuisierte, verdrängte, abgewehrte oder verbotene eigene Wünsche, Ängste und Phantasien (vgl. ebd.: 118). Nach Reif haben Vorurteile auch politische Funktionen: So erzeuge in einer „hochentwickelte[n] Konsumgesellschaft“ die Knappheit gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Güter und ihre ungleiche Verteilung „ein Klima der Aggressivität und latenter Konflikte.“ (ebd.: 117) Nach Ansicht der Autorinnen helfen Vorurteile dabei, wenn es um das Ablenken von innergesellschaftlichen Problemen und die Verlagerung nach außen bzw. auf sogenannte Sündenböcke geht. Diese Feindbilder werden in der Regel von öffentlichen politischen Diskurs vorformuliert. Darüber hinaus übernehmen Vorurteile und Feindbilder in einer komplexen, postmodernen Welt durch Schaffung von Eindeutigkeiten eine Orientierungsfunktion. (vgl. ebd.: 117f.)

In dem auf diese thematische Einleitung folgenden Modul versuchen Reif und Rainer zum Abbau von Vorurteilen beizutragen. Dazu schlagen sie unter anderem die Übung *Assoziationen zu den Begriffen 'Ausländer und AusländerInnen* [sic!]' (ebd.: 125f.) vor: Hier werden im Klassenverband/in der Gruppe spontane Einfälle zum Begriff 'AusländerInnen' gesammelt und anschließend genauer betrachtet. In der darauf folgenden Diskussion wird nachgefragt, worauf diese Assoziationen zurückzuführen sind, ob es um eigene Erlebnisse oder Erzählungen geht und „ob deswegen alle AusländerInnen so sind“ (ebd.: 125). Ziel der Übung ist es, die Jugendlichen „zu einer differenzierten Wahrnehmung und Einschätzung ihrer Mitmenschen zu bringen, also dazu, Generalisierungen und Stereotype zu vermeiden“ (ebd.: 126).

In dieser Übung versuchen die Autorinnen zu einer differenzierteren Verwendung des Begriffs 'AusländerInnen' beizutragen. Darüber hinaus weisen sie auf die Gefahr von (nationalistischen) Verallgemeinerungen hin und versuchen mit Generalisierungen und Essentialisierungen zu brechen. Im gesamten restlichen Material wird jedoch kontinuierlich von 'AusländerInnen' gesprochen. An keiner anderen Stelle wird die Kategorie problematisiert oder in Frage gestellt. Die kontinuierliche dichotome Gegenüberstellung von 'InländerInnen' und 'AusländerInnen' trägt dazu bei, die 'fremde' Kultur/'AusländerIn'-'Sein' als etwas grundsätzlich anderes als 'unsere eigene Kultur/'InländerIn'-'Sein' zu verstehen.

Hier wird versäumt, auf die Vielschichtigkeit der Kategorien 'AusländerInnen'/'InländerInnen' oder der Kategorie 'Kultur' hinzuweisen und essentialistische Identitätskategorien in Frage zu stellen. Die dichotome Gegenüberstellung bestärkt die Annahme von der Existenz fixierter Charakteristika, ganz so als gäbe es einen homogenen Wesenskern von 'AusländerInnen' und 'InländerInnen' und als würden diese jeweils per se gemeinsame Erfahrungen teilen. Kulturelle Differenzen und die Definierung von Menschen als 'anders' oder 'fremd' werden dadurch als etwas Gegebenes vorausgesetzt und nicht als etwas Konstruiertes verstanden.

Auch in anderen Teilen des Buches finden sich zahlreiche Beispiele, in denen die Autorinnen selbst stereotype Darstellungen und Vorurteile re/produzieren. So werden Vorurteile auch dadurch reproduziert, dass – wie ich bereits erläutert habe – *weiße* in der Broschüre als die handelnden Personengruppen vorkommen, Schwarze hingegen primär als 'Opfer' von Intoleranz und Grausamkeit gezeichnet werden (vgl. ebd.: 39). Im gesamten Buch wird ein Bild von den 'Anderen' als Asylwerber_innen, als Flüchtlinge und Migrant_innen aus der „3. Welt“ (ebd.: 15) gezeichnet, die zu 'uns', in das reiche Einwanderungsland Österreich kommen (vgl. ebd.: 137f.). Diese „fremdländisch wirkenden“ Menschen (ebd.: 125) sprechen „gebrochenes Deutsch“ (ebd.: 127), durch 'sie' kommt es zu Konflikten (vgl. ebd.: 128).

Auch in *Wir sind Vielfalt!* wird versucht, zum Abbau von Vorurteilen beizutragen. *Abschnitt 3 (Wahrnehmung & Vorurteil)* setzt sich „mit dem Erkennen und der kritischen Betrachtung von Vorurteilen, der eigenen Position und Wahrnehmung sowie mit dem Entstehen, der Funktion und den Auswirkungen von Vorurteilen“ (alle anders alle gleich.at 2007: 4) auseinander. Als Ziel des Abschnitts wird die Dekonstruktion von Vorurteilen formuliert. Dazu sollen die Teilnehmenden erkennen lernen, wie Vorurteile entstehen und welche Funktionen sie erfüllen. Nach Ansicht der Autor_innen entstehen Vorurteile nicht durch konkrete persönliche Erfahrungen, sondern durch den Kontakt mit Vorurteilen. Vorurteile erhalten sich von selbst, da Menschen selektiv wahrnehmen und besonders die Dinge registrieren, die ihren Bildern und Vorstellungen entsprechen. Als Funktion von Vorurteilen und Feindbildern führen die Autor_innen an, dass diese dabei helfen, Informationen zu ordnen und zu vereinfachen, es ermöglichen, gesellschaftliche Probleme nach außen zu verlagern, zu einem höheren Selbstwertgefühl dominanter Gruppen beitragen und den Erhalt

von Machtstrukturen stützen. (vgl. ebd.: 25f.)

So geht es zum Beispiel in der Übung *Phrasensack* (ebd.: 25ff.) um das Aufspüren und die kritische Reflexion von Vorurteilen, das Bewusstmachen der eigenen Position, das Überdenken der Auswirkungen von Vorurteilen und die Erprobung von Reaktionsmöglichkeiten auf Vorurteile (vgl. ebd.: 25). Die Teilnehmenden sollen sich zu vorurteilsbelasteten Phrasen positionieren, in dem sie sich auf ein „Ja“- oder ein „Nein“-Feld im Raum stellen. Beispielhaft schlagen die Autor_innen Aussagen wie „Kopftücher sind ein Zeichen von Rückständigkeit!? Burschen sind begabter in Mathe als Mädchen!? Schwarze können besser tanzen!? Ausländer sind krimineller als Österreicher!? [...] Österreicher sind 'gemütlich!'?“ (ebd.: 26) vor. Zu jeweils einer Phrasenkarte sollen nun in Kleingruppen Pro- und Contra-Argumente gesammelt werden. Diese werden anschließend in der großen Gruppe diskutiert. In der darauf folgenden Diskussion werden die Phrasen genauer untersucht: Welche Aussage vermittelt der Satz? Welches Menschenbild steckt dahinter? Was ist so problematisch am Wort 'alle' und warum sind auch positive Verallgemeinerungen problematisch? Ausserdem sollen die Teilnehmenden überlegen, welche Motive hinter diesen Aussagen stecken und wie dagegen argumentiert werden kann. (vgl. ebd.: 26f.)

Die Übung ist darauf ausgerichtet, Vorurteile und Stereotype gegenüber den 'Anderen' sichtbar zu machen und Essentialisierungen, Homogenisierungen und Naturalisierungen zu bekämpfen. Die Übung versucht aufzudecken, wem Stereotype und Vorurteile dienen und die Teilnehmenden auf ihre eigene Verwobenheit mit dieser Art zu denken hin sensibilisieren. Auch die Fragen, die die Autor_innen zur vertiefenden Diskussion über Vorurteile im Anschluss an die Übung *Phrasensack* vorschlagen, problematisieren Vorurteilsbildung. Diese drehen sich um die eigenen Erfahrungen der Teilnehmenden und die Untersuchung mit der Wirkung und der Funktion von Vorurteilen. Fragen hier sind unter anderem: „Warum werden bestimmte Personengruppen positiv, andere negativ beschrieben? Was bedeutet das Bild des 'Anderen' für das Selbstbild? [...] Welche Funktion haben Vorurteile deiner Meinung nach? Überlege dir ein Vorurteil mit dem du aufgewachsen bist. Wie glaubst du, hast du dieses Vorurteil gelernt? Wie hat es sich in deinem Leben heute manifestiert?“ (ebd.: 27)

Meiner Ansicht nach werden in *Wir sind Vielfalt!* kaum Vorurteile und Stereotype von Migrant_innen und Schwarzen reproduziert. Vielmehr wird versucht, kulturelle und

nationalspezifische Stereotype zu problematisieren und Vorurteile aufzubrechen. Vorurteile werden hier nicht primär als 'Einstellungsproblem' behandelt. Zwar wird die Entstehung von Vorurteilen auch auf einer individuellen Ebene erklärt und immer wieder der Bezug zu den persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden hergestellt, dennoch werden Vorurteile durchgehend in ihre gesellschaftliche Funktion eingebettet. Individuelle Vorurteile werden nicht als Ursache von Rassismus, sondern als Teil einer Machtstruktur gefasst, die es ermöglicht, gesellschaftliche Ungleichbehandlung und ungleiche Machtverhältnisse zu legitimieren (vgl. ebd.: 24f.).

Die eigene Position im Prozess der Wissensvermittlung

Postkoloniale und kritische *weißseinstheoretiker_innen* betonen, wie wichtig es ist, als *weiße* Person die eigene Sichtweise als partikular zu markieren, da es ansonsten zur Universalisierung des *weißen* Standpunktes kommt. Daher untersuchte ich die Materialien mit der Frage, wie und ob die Positionen der Autor_innen und der Workshopleiter_innen im Prozess der Wissensvermittlung thematisiert werden. Da diese Fragen in beiden Materialien nicht thematisiert werden, analysiere ich keine bestimmte Übung oder Textstelle, sondern nähere mich dieser Frage eher über Auslassungen, die sich in beiden Materialien finden lassen.

Wie ich im Unterpunkt *Rassismus* gezeigt habe, wird in *Du schwarz?! Ich weiß!* Rassismus tendenziell nach Rechtsaußen und damit gewaltbereiten Jugendlichen und Verlierer_innen zugeschoben. Bei einer solchen Problemanalyse gerät die „Normalität des Rassismus“ (Foitzik 2007: 79) und damit die Verstrickung Aller in rassifizierte Strukturen aus dem Blickfeld. An keiner Stelle des Leitfadens legen die Autorinnen ihre eigene Sprechposition offen. Zwar wird in Vorworten und Moduleinheiten transparent gemacht, wer diese verfasst hat, dennoch wird nicht ersichtlich, aus welchen Gründen Fritz Wittek und Herbert Langthaler ein Vorwort für *Du schwarz?! Ich weiß!* verfassen oder über welche Erfahrungen und Expertise Reif und Rainer im Bereich Rassismus/Antirassismus verfügen.

In *Wir sind Vielfalt!* legen die Autor_innen nicht offen, wer welchen Text verfasst hat. Zwar enthält das Impressum Angaben zur Redaktion der Methodenvorschläge (Silvia Dallinger

von der *asylkoordination*) und zur Gesamtleitung (Nikola Ornig), dennoch wird nicht klar, wer für den Inhalt der jeweiligen Texte verantwortlich ist. Auch in *Wir sind Vielfalt!* thematisieren die Autor_innen die gesellschaftliche Ausgangslage, aus der heraus sie die Texte und Übungen verfassen, nicht. Die eigene Situiertheit, die Perspektiven und Herangehensweisen an die Inhalte der Broschüre prägt, sowie die eigene Verstrickung in rassistische Machtverhältnisse spielen keine Rolle. Dies fällt besonders in *Abschnitt 1 (Identität & Vielfalt)* von *Wir sind Vielfalt!* auf. Hier bleibt bis zuletzt offen, ob die Autor_innen sich selbst, zumindest teilweise, zu den Vertreter_innen der 'Norm-Identität' dazuzählen. Durch das fehlende Offenlegen der Ausgangsbedingungen ihres Sprechens und ihrer Sprechposition wird nicht deutlich, dass sie aus einer partikularen und auch begrenzten Perspektive schreiben.

7.2.4 *weißsein* und Wirkungsmechanismen von *weißsein*

In diesem Teil der Analyse untersuche ich, wie die Begriffe Schwarz und *weiß* in den Materialien verwendet werden und ob beziehungsweise welcher Begriff von *weißsein* den Materialien zugrunde liegt. In einem nächsten Schritt versuche ich verschiedene Wirkungsmechanismen von *weißsein* – wie die Universalisierung des *weißen* Standpunktes, die strukturelle Unsichtbarkeit von *weißsein*, die diskursive Vermeidung von *weißsein*, *weißseinshierarchisierung* und die 'Blindheit' gegenüber *weißer* Privilegierung – zu identifizieren (vgl. Kapitel 4.2). Dadurch versuche ich aufzuzeigen, wie die Materialien *weißsein* herstellen und damit die *weiße* Dominanzposition stabilisieren.

Im Zentrum des nächsten Abschnitts steht die Frage, ob den Texten ein kolonialer Blick zugrunde liegt und wie sich dieser äußert. Laut Rommelspacher haben sich aufgrund des Mythos von der Überlegenheit der westlichen Welt rassistische Anteile tief in das Denken, Fühlen und Handeln von Mehrheitsangehörigen eingegraben (vgl. Rommelspacher 1995: 25). Daher frage ich, ob die von mir analysierten Bildungsmaterialien diesen Mechanismus sichtbar machen und problematisieren.

Zur Analyse und Kritik von rassistischen Machtverhältnissen ist es hilfreich, mit Rommelspachers Konzept der Dominanzkultur zu arbeiten. Durch den Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse als Dominanzkultur ist es möglich, Rassismus nicht nur als 'offenen Rassismus' zu begreifen, sondern als rassifiziertes Bewusstsein, das *weiße*

rassistische Verhältnissen reproduzieren lässt, weil in ihnen die eigenen Interessen und Privilegien am ehesten bewahrt und gestärkt werden. Das Konzept der Dominanzkultur lenkt den Blick auf die Bedeutungen und Funktionen, die unterschiedliche Rassismen für die Dominanz der Mehrheitsgesellschaft hatten und haben. (vgl. ebd.: 52) Zuletzt untersuche ich daher, ob die Materialien die gesellschaftlichen Verhältnisse in Österreich implizit oder explizit mit Rommelspachers Konzept der Dominanzkultur beschreiben.

Begriff von weißsein

Im Folgenden untersuche ich den Begriff von *weißsein*, der den Materialien zugrunde liegt: Wie werden die Begriffe Schwarz und *weiß* in den Materialien verwendet? Beziehen sich die Materialien auf einen Begriff von *weißsein*? Wird *weißsein* explizit oder implizit als System der Dominanz und als System der Privilegierung gekennzeichnet? Dies erachte ich als relevant, da die Darstellung von *weißsein* als System der Privilegierung Anknüpfungspunkte an hegemoniale (Selbst)Kritik bietet.

Wie bereits erwähnt, führen die Autor_innen von *Wir sind Vielfalt!* die Begrifflichkeiten Schwarz und *weiß* in *Abschnitt 1 (Identität & Vielfalt)* ein. Hier erläutern sie, dass sich die Identität ganzer Gruppen von Menschen „auf eine vermeintliche 'Norm-Identität'“ (alle anders alle gleich.at 2007: 10) gründet. Diese wird als Konstruktion bezeichnet, die gesellschaftliche Machtgefälle widerspiegelt. Die Vertreter der 'Norm-Identität' werden als „westeuropäische/nordamerikanische, heterosexuelle, weiße Männer aus der Mittelklasse“ definiert. Die Durchsetzung der jeweiligen Norm, auch die „Dominanz der 'Weißen' über die 'Schwarzen'“ (ebd.: 10), wird mit Machtverhältnissen in Verbindung gebracht.

Neben anderen Unterdrückungssystemen wie Heterosexismus wird *weißsein* hier als Norm, als Maß aller Dinge definiert, an dem alles und alle gemessen werden, und das über die Definitionsmacht über das 'Andere' verfügt. *weißsein* wird hier explizit als System der Dominanz benannt. Die Anführungszeichen bei den Begriffen *weiß* und Schwarz deuten darauf hin, dass der Konstruktcharakter von *weißsein* und Schwarzsein unterstrichen werden soll. Die Autor_innen versäumen es hier jedoch, die Begrifflichkeiten näher zu definieren und darauf hinzuweisen, dass *weißsein* und Schwarzsein nichts mit 'Hautfarbe' zu tun haben.

Auch die Folgen *weißer* Dominanz, die rassismuserfahrene Menschen auf individueller und struktureller Ebene tagtäglich spüren, werden nicht herausgearbeitet. Konsequenz dieser Auslassung ist, dass *weißsein* nicht dezidiert als System der Privilegierung gekennzeichnet wird.

In *Wir sind Vielfalt!* werden die in *Abschnitt 1 (Identität & Vielfalt)* eingeführten Begrifflichkeiten im weiteren Verlauf der Broschüre nicht zur Umschreibung bestehender Schief lagen verwendet. Doch auch ohne das Vokabular der Kritischen *weißseins*forschung zu benutzen, wird an verschiedenen Stellen auf Dominanzen und die ungleiche Verteilung von Privilegien aufmerksam gemacht. Beispielhaft sei hier auf *Abschnitt 3 (Wahrnehmung & Vorurteil)*, verwiesen, in dem als wesentliche gesellschaftliche Funktion von Vorurteilen der Erhalt von Machtstrukturen und damit die Legitimation gesellschaftlicher Ungleichbehandlung, Unterschiede in Bezug auf Einflussmöglichkeiten, Lebensperspektiven etc. genannt wird (vgl. alle anders alle gleich.at 2007: 25).

Anders als *Wir sind Vielfalt!* arbeitet das Präventionshandbuch *Du schwarz?! Ich weiß!* nicht mit den Begrifflichkeiten der Kritischen *weißseins*forschung. Dennoch sind die Begriffe 'schwarz' und 'weiß' im gesamten Buch diskursiv präsent. Dies verdeutlicht bereits der Titel des Leitfadens: *Du schwarz?! Ich weiß!* 'Schwarz' wird hier in Verbindung mit 'Du' und einem anschließenden Fragezeichen und Ausrufezeichen gesetzt. Das darauf folgende 'weiß' steht in Verbindung mit 'Ich' und einem einfachen Ausrufezeichen.

Dies erweckt bei mir den Eindruck, dass das Buch mit diesem Titel zunächst einmal das 'Ich' als *weiß* anspricht und das 'Du'/das 'Andere', das Schwarz ist, mit dem darauf folgenden Satzzeichen in Frage stellt. 'schwarz' und 'weiß' stehen sich diametral gegenüber, jedoch in einer ungleichen Hierarchie: 'weiß' wird über den Ausdruck „Ich weiß!“ mit Wissen verknüpft, 'schwarz' demgegenüber mit Nicht-Wissen, mit einem Fragezeichen. Trotz des rudimentären Satzbaus, der an gebrochenes Deutsch erinnert, kommt nur 'weiß' zu Wort, denn 'schwarz' wird nicht mit einem sprechenden Subjekt in Verbindung gesetzt, sondern lediglich von der *weißen* Person 'besprochen'. An keiner Stelle des Buches erklären die Autorinnen, welche Bedeutung dieser Titel hat oder welche Intention sie mit einem derart fraglichen Titel verfolgen. Vor dem Hintergrund des Titels und der Abbildungen im Buch wäre es meines Erachtens notwendig gewesen, den Begriff von *weißsein*/Schwarzsein, der dem Leitfaden implizit zugrunde liegt, transparent zu machen.

In *Du schwarz?! Ich weiß!* wird die Gewaltförmigkeit und tiefe strukturelle Verankerung von *weißsein* nicht in die theoretischen Darstellungen miteinbezogen. Dadurch wird die rassistische Verfasstheit der österreichischen Gesellschaft nicht als System der Privilegierung und Dominanz charakterisiert. Diese Auslassung führe ich unter anderem darauf zurück, dass sich das Buch nicht auf eine klare Rassismusdefinition stützt, die Handlungsträger_innen von Rassismus nicht benannt werden und die Funktionen, die Rassismus für die Mehrheitsgesellschaft erfüllt, nicht klar herausgearbeitet werden.

Universalisierung des weißen Standpunktes

Im Folgenden untersuche ich, ob die Materialien Merkmale der Universalisierung des *weißen* Standpunktes reproduzieren. Wird in den Materialien *weißsein* mit Menschsein gleichgesetzt? Werden *weiße* Herangehensweisen, Perspektiven und Identitäten als 'normal' dargestellt und damit universalisiert oder werden diese in ihrer Partikularität gekennzeichnet?

Im vorherigen Abschnitt habe ich erläutert, dass *Wir sind Vielfalt!* in *Abschnitt 1 (Identität & Vielfalt)* *weißsein* als System der Dominanz kennzeichnet und den Mechanismus von *weißsein*, sich selbst als Maß aller Dinge zu setzen, kritisiert. Um die Frage nach der Reproduktion der Merkmale der Universalisierung des *weißen* Standpunktes zu beantworten, konzentriere ich mich daher im Folgenden auf ein Beispiel aus *Du schwarz?! Ich weiß!*: In *Modul 2 (Selbstwert und Identität)* (Rainer/Reif 2001: 39-51) wendet sich Rainer Fragen der Identität und des Selbstwertes zu. In der theoretischen Einleitung wird der Fokus der Darstellung zunächst auf Identitätsverwirrungen, Widersprüchlichkeiten und Schwierigkeiten in der Pubertät gelegt (vgl. ebd.: 39). In dieser Übergangszeit neigen Jugendliche nach Ansicht der Autorin mitunter zu starkem Ausschluss von allem, was als 'anders' wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Versagensängste und Konkurrenzdruck führen dazu, dass Jugendliche ökonomische Probleme in Zusammenhang zur „Ausländerproblematik“ (ebd.: 41) setzen, so wie sie es auch im öffentlichen Diskurs beobachten können. „Selbstverständlich sind sich alle Jugendliche bei knappem Lehrstellenangebot gegenseitig Konkurrenten, trotzdem neigen viele Jugendliche dazu, eine Trennlinie zwischen InländerInnen und AusländerInnen zu ziehen.“ (ebd.)

Meines Erachtens unterstreicht insbesondere dieses Zitat, dass sich der Text auf die Erfahrungen *weißer* Jugendlicher stützt und nur ihre Schwierigkeiten und den Umgang damit schildert. Durch die Aussage, dass 'Jugendliche' eine Trennlinie zwischen 'InländerInnen' und 'AusländerInnen' ziehen, wird deutlich, dass Jugendliche hier als 'InländerInnen' gedacht werden. Ohne dies zu benennen geht es lediglich um den Standpunkt *weißer* Jugendlicher. Die Problematiken Schwarzer und migrantischer Jugendlicher bei der Suche nach einer Lehrstelle werden nicht in die Schilderung miteinbezogen. Durch diese Darstellungsweise, die *weiße* Perspektiven und Erfahrungen als durchschnittlich und normal zeichnet, wird *weißsein* mit Menschsein/Jugendlichsein gleichgesetzt. Indem hier *weiße* Jugendliche als Pubertierende imaginiert werden, wird Schwarzen und migrantischen Jugendlichen quasi jede Identität abgesprochen.

Auch an anderen Stellen des Leitfadens wird *weißsein* und Menschsein miteinander gleichgesetzt. Ist von „Passanten“ (ebd.: 114) oder „Beobachtern“ (ebd.: 127) die Rede, sind für gewöhnlich nur *weiße* (hier: 'InländerInnen') gemeint. Andernfalls ist eine explizite Markierung als nicht-*weiß* die Regel (zum Beispiel als „Schwarzafrikaner“, ebd.: 114, oder als „Gastarbeiter“, ebd.: 127). Spricht Langthaler im Vorwort von Lehrer_innen und Pädagog_innen, sind damit *weiße* gemeint, denn minorisierte und ethnisierte Personen werden als „Menschen anderer Hautfarbe und Herkunft“ (ebd.: 9) bezeichnet. Doch weder *weiße* Annahmen, Perspektiven oder Identitäten noch *weiße* Widerstandsformen werden im Material als *weiß* gekennzeichnet und damit in ihrer Partikularität markiert. Dadurch kommt es immer wieder zur Universalisierung des *weißen* Standpunktes.

Strukturelle Unsichtbarkeit von weißsein

An dieser Stelle gehe ich der Frage nach, ob die strukturelle Unsichtbarkeit von *weißsein* in den Materialien fortgesetzt wird oder ob *weißsein* vielmehr als relevante Kategorie eingestuft wird und dementsprechend rassifizierte Positionierungen als solche benannt

werden.

In *Wir sind Vielfalt!* ist *weißsein* nicht (strukturell) unsichtbar: In *Abschnitt 1 (Identität & Vielfalt)* werden die unterschiedlichen Positionen, die *weiße* und Schwarze innerhalb rassistisch strukturierter Gesellschaften zugewiesen bekommen, explizit benannt: die Autor_innen kennzeichnen *weißsein* hier als System der Dominanz, verorten sich aber selber an keiner Stelle des Buches innerhalb dieses Systems.

Da *weißsein* in *Du schwarz?! Ich weiß!* nicht sichtbar gemacht wird und dennoch an vielen Stellen des Leitfadens diskursiv präsent ist, wird die strukturelle Unsichtbarkeit von *weißsein* in *Du schwarz?! Ich weiß!* fortgesetzt. Dies wird vor allem über Auslassungen deutlich: *weißsein* wird an keiner Stelle des Buches als soziopolitische Kategorie sichtbar gemacht und problematisiert. So wird beispielsweise in der Einleitung sprachlich verschleiert, entlang welcher Differenzen und Machthierarchien Ausschluss stattfindet und gesetzlich legitimiert wird. Rassifizierte Positionierungen erscheinen im gesamten Buch nebensächlich, unbedeutend. Die Autor_innen benennen auch nirgendwo das eigene *weißsein*, ganz so, als habe *weißsein* keinen Einfluss auf ihr Leben oder ihre Arbeit. So präsentiert sich *weißsein* in *Du schwarz?! Ich weiß!* als unsichtbar herrschende Normalität.

Diskursive Vermeidung von weißsein

Kritische *weißseinsforscher_innen* haben herausgearbeitet, dass sich aus der fehlenden Thematisierung von *weißsein* nicht schließen lässt, dass rassifizierte Positionierungen für *weiße* generell ohne Bedeutung wären. Vielmehr ist *weißsein* für *weiße* so 'normal' ist, dass es nicht weiter angesprochen werden muss. Im Gegenzug, so Pech, werden Schwarze jedoch zweifellos als erstes über ihr Schwarzsein markiert (vgl. Pech 2006: 70). Im weiteren Verlauf untersuche ich, ob die diskursive Vermeidung von *weißsein* in den Materialien weitergeführt wird. Liegt durch die Angewohnheit, rassialisierte Differenz und das eigene *weißsein* zu ignorieren der Fokus bei 'rassisch' 'Anderen'? Wird die Diskriminierung der 'Anderen' anerkannt, die eigene Privilegierung aber nicht gesehen?

Im Folgenden stelle ich dar, wie es in *Du schwarz?! Ich weiß!* zur diskursiven Vermeidung

von *weißsein* kommt. Auch wenn *weißsein* an keiner Stelle des Arbeitsbuches sichtbar gemacht wird, sind rassistisierende Zuschreibungen in Bezug auf die 'Anderen' dennoch üblich. Exemplarisch verdeutlicht dies das in Kapitel 7.2.2 bereits erwähnte *Einmischungsspiel* (vgl. Rainer/Reif 2001: 114): Weder der Täter noch die Passant_innen werden über 'Hautfarbe' markiert, das 'Opfer' wird jedoch als 'Schwarzafrikaner' bezeichnet. Das *weißsein* des Täters wird nicht benannt, 'Hautfarbe' und 'Herkunft' hat nur das 'Opfer'.

Durch die Unsichtbarkeit und fehlende Problematisierung von *weißsein* bei der Analyse von gesellschaftlichen Machtungleichheiten liegt der Fokus in *Du schwarz?! Ich weiß!* mitunter bei den 'Anderen'. So geht es beispielsweise in *Modul 6 (Macht und Ohnmacht)* unter der Überschrift 'AusländerInnen' um die schwierigen Ausgangsbedingungen, mit denen in Österreich lebende 'AusländerInnen' konfrontiert sind: „Sie haben weniger Chancen auf einen gutbezahlten Arbeitsplatz und auf eine gute, nicht zu teure Wohnung. Sie sind häufig direkten Beschimpfungen oder sogar Gewaltakten ausgesetzt.“ (ebd.: 103)

Reif konzentriert sich hier auf die De-Privilegierung von Migrant_innen am Arbeitsmarkt und bei der Wohnungssuche sowie auf gewaltvolle Übergriffe, denen als 'anders' markierte Menschen in Österreich ausgesetzt sind. In den Hintergrund rückt dabei die andere Seite der Medaille, die Privilegierung von Mehrheitsösterreicher_innen. Unbenannt bleibt also nicht nur, welche soziale Gruppe von der De-Privilegierung von Migrant_innen profitiert, sondern auch, *wer* die Arbeitsplatz- oder Wohnungssuche erschwert oder Gewalt gegenüber Migrant_innen und Schwarzen Menschen in Österreich ausübt.

weißseinshierarchisierung

Im Zentrum des folgenden Abschnitts steht die Frage, ob und wie *Du schwarz?! Ich weiß!* und *Wir sind Vielfalt!* Merkmale der *weißseinshierarchisierung* reproduzieren. Wer wird als Akteur_innen von Rassismus genannt? Nehmen die Autor_innen eine Einteilung in 'gute' und 'böse' *weiße* vor? Dieser Untersuchungspunkt leitet mich weiter zu der Frage, ob in den Materialien die eigene Kompliz_innenschaft mit hegemonialen Machtstrukturen thematisiert wird.

Auch um aufzuzeigen, ob und wie in den Materialien Merkmale der Hierarchisierung von *weißsein* zu finden sind, wende ich mich einem Beispiel in *Du schwarz?! Ich weiß!* zu. In der Einleitung des Arbeitsbuches, in der Reif in einem geschichtlichen Abriss die historisch unterschiedlichen Zugänge zur „AusländerInnenthematik“ (ebd.: 15) in Österreich darstellt, wendet sie sich dem 1993 von der FPÖ initiierten Volksbegehren 'Österreich zuerst' zu. Als Reaktion auf das Volksbegehren, so schreibt sie, seien in Wien im Rahmen des Lichtermeers immerhin circa 200.000 Menschen gegen 'Fremdenfeindlichkeit' und Rassismus auf die Straße gegangen (vgl. ebd.: 16).

In dieser Textstelle werden meines Erachtens den 'bösen *weißen*' von der FPÖ die 200.000 'guten *weißen*', die beim Lichtermeer ein Zeichen gegen 'Fremdenfeindlichkeit' und Rassismus setzen, gegenübergestellt. Allein die Teilnahme am Lichtermeer wird als rassismus-destabilisierend ausgelegt. Rassismus wird hier nicht als gesellschaftsstrukturierende 'Normalität' – in die alle, wenn auch auf unterschiedliche Weise, involviert sind – analysiert und bekämpft, sondern einigen wenigen Ausnahme-Rassist_innen zugeschoben.

Die Autorinnen thematisieren an keiner Stelle des Buches die eigene Involviertheit in rassifizierte Strukturen. Dadurch inszenieren sie sich meiner Meinung nach tendenziell als 'gute *weiße*'. Die Übungen und theoretischen Inputs regen nicht zur Reflexion der eigenen Perspektive an, nirgendwo geht es um die eigene Kompliz_innenschaft mit hegemonialen Machtstrukturen.

Ein Blick auf *Wir sind Vielfalt!* verdeutlicht, dass die Broschüre als Akteur_innen von Diskriminierung nicht 'Rechtsextremist_innen' und andere böse *weiße* aufzählt, sondern implizit die Vertreter der 'Norm-Identität' – „nordamerikanische/westeuropäische heterosexuelle, weiße Männer aus der Mittelklasse“ (alle anders alle gleich.at 2007: 10) – nennt. Um nicht das zu reproduzieren, was Arndt als *weißsein*shierarchisierung bezeichnet, wäre an dieser Stelle ein Hinweis darauf wichtig gewesen, dass diejenigen, die nicht all die Aspekte dieser 'Norm-Identität' verkörpern, nicht per se weniger rassistisch sind. Hier hätte beispielsweise erwähnt werden können, dass auch *weiße* Frauen* von *weißer* Vorherrschaft profitieren und diese mit aufrecht erhalten. Andernfalls wird die Involviertheit aller Mehrheitsangehöriger in rassifizierte Strukturen übersehen.

'Blindheit' gegenüber weißer Privilegierung

Zuletzt betrachte ich, ob Merkmale der Blindheit gegenüber *weißer* Privilegierung fortgeführt werden. Wird der Blick in Texten und Übungen auf die strukturell unterschiedlichen Gegebenheiten und Ausschlussmechanismen, mit denen *weiße* und Schwarze konfrontiert sind, gelenkt und damit dazu beigetragen, dass *weiße* die Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft und daraus resultierende begünstigende Umstände erkennen lernen? Zur Beantwortung dieser Frage beschreibe ich jeweils eine Übung aus *Du schwarz?! Ich weiß!* und *Wir sind Vielfalt!*

In der Übung *Gemeinsamkeiten* (Rainer/Reif 2001: 150) aus *Modul 8 (Migration, Flucht, AusländerInnen in Österreich)* des Arbeitsbuches *Du schwarz?! Ich weiß!* soll die/der Spielleiter_in jeweils ein Charakteristikum nennen; Aufgabe der Teilnehmenden ist es, alle anderen Teilnehmer_innen zu finden, die diesen Punkt teilen und sich über diese Gemeinsamkeit auszutauschen. Vorschläge für Kriterien sind zum Beispiel „Wessen Eltern fahren die gleiche Automarke? Wer wohnt ähnlich? [...] Wer hat ähnlich viel Taschengeld zur Verfügung? [...] Wer hat ein ähnliches Temperament?“ (ebd.: 150) In der anschließenden Reflexionsrunde sollen die Teilnehmenden Fragen wie „Wen habe ich besonders oft in derselben Gruppe mit mir wiedergefunden?“ (ebd.) besprechen.

In dieser Übung soll zwar thematisiert werden, dass es gemeinsames und trennendes zwischen den Jugendlichen gibt. Gründe für diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden jedoch in dieser Übung nicht angeschnitten. Aus welchen Gründen Eltern dieselbe Automarke fahren, manche Jugendliche ähnlich wohnen oder ähnlich viel oder wenig Geld zur Verfügung haben, wird nicht mit strukturell unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, unter denen Jugendliche mitunter aufwachsen, in Verbindung gebracht. Hier wird versäumt, die unterschiedlichen Zugehörigkeiten der Jugendlichen und daraus resultierende begünstigende oder benachteiligende Umstände zu thematisieren. Durch diese Auslassungen wird die Annahme, dass alle in Österreich Lebenden mit denselben strukturellen Ausgangsbedingungen konfrontiert sind, nicht in Frage gestellt. So wird auch an dieser Stelle nicht zur Reflexion der Vorteile und Privilegien, die Mehrheitsangehörigen überall

zugesprochen werden, angeregt. Dies führe ich wiederum auf das Fehlen einer klaren Definition von Rassismus und einer Darstellung der Funktionen, die rassistisch strukturierte Unterdrückungsverhältnisse in rassistischen Gesellschaften übernehmen, zurück. *Du schwarz?! Ich weiß!* zeichnet sich also tendenziell durch Blindheit gegenüber weißer Privilegierung aus.

Die Übungen in *Wir sind Vielfalt!* sind hingegen vielfach darauf ausgerichtet, die eigene soziale Position auf die Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft und daraus resultierende begünstigende Umstände zurückzuführen. Dies zeigt zum Beispiel die Übung *Schicksalslotto* (Rainer/Reif 2001: 14-19). In der Übung bereiten die Gruppenleiter_innen sogenannte Lebenskarten vor. Auf jeder dieser Karten wird eine unterschiedliche Lebenslage skizziert, in der sich in Österreich lebende Menschen befinden können (zum Beispiel die Rolle einer 42-jährigen ledigen Krankenschwester, einer Arbeitsmigrantin von den Philippinen oder eines 17-jährigen homosexuellen Tischlerlehrlings). Die von den Autor_innen vorgenommene Auswahl an Lebenskarten umfasst die Kategorien Alter, Geschlecht, Ausbildungsniveau/Beruf, Nationalität/Aufenthaltsstatus/'Hautfarbe', sozialer, religiöser und politischer Background, körperliche Gesundheit sowie sexuelle Orientierung. Die Teilnehmenden sollen sich nun in eine neue Rolle hineinversetzen. Sie werden aufgefordert jeweils eine Lebenskarte zu ziehen und ausgehend von der neuen Rolle acht Fragen, die auf dem Arbeitsblatt 'Schicksalslotto' (ebd.: 17f.) festgehalten sind, zu beantworten. Diese umfassen unter anderem Fragen zu Verhaltens- und Einstellungsänderungen, zu den Reaktionen des Umfelds und zu Bedürfnissen, Möglichkeiten, gesellschaftlichen Erwartungen sowie Machtpotentialen der 'neuen Identität'. Die Antworten sollen anschließend in Kleingruppen diskutiert werden. Für die abschließende Diskussion in der großen Gruppe schlagen die Autor_innen zunächst Reflexionsfragen zum Übungsablauf und der jeweiligen Rolle vor. Zuletzt sollen Fragen wie „Woher hast du die Informationen darüber, wie es Menschen in bestimmten Lebenslagen geht? [...] Weshalb nehmen wir gewisse Einschränkungen der Möglichkeiten bei anderen Menschen häufig nicht wahr? [...] Welche Möglichkeiten zur Veränderung ihrer Situation haben die verschiedenen Gruppen? Was können wir ändern?“ (ebd.: 15) diskutiert werden. Erklärtes Ziel der Übung ist es, bei den Jugendlichen Verständnis für Vielfalt entstehen zu lassen und zu einem Perspektivenwechsel anzuregen. Gemeinsam soll ein Verständnis über unterschiedliche Unterdrückungskategorien und ihre Auswirkungen, sowie über die Themen

Konkurrenz und Leistungsideologie entwickelt werden. (vgl. ebd.: 14)

Die Übung unterstreicht, dass in Österreich lebende Menschen mit strukturell unterschiedlichen Voraussetzungen konfrontiert sind, die mit den jeweiligen Möglichkeiten und Machtpotentialen, die sich einer_einem in dieser Gesellschaft bieten, in engem Zusammenhang stehen. Eingeschränkte Möglichkeiten werden nicht auf individuelles Versagen zurückgeführt, sondern in Bezug zu gesellschaftlichen Ein- und Ausschlussmechanismen gesetzt. Diese Kontextualisierung von häufig als persönlich ausgelegten Entscheidungen/Möglichkeiten impliziert meines Erachtens auch eine Kritik an der Blindheit gegenüber *weißer* Privilegierung. Dadurch wird dazu beigetragen, dass *weiße* die Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft und daraus resultierende begünstigende Umstände wahrzunehmen lernen.

Kolonialer Blick

Der folgende Abschnitt untersucht die Frage, ob den Materialien ein kolonialer Blick zugrunde liegt oder ob dieser vielmehr sichtbar gemacht und problematisiert wird. Dazu betrachte ich im Folgenden eine Abbildung sowie den Anhang von *Du schwarz?! Ich weiß!*

Die erwähnte Abbildung befindet sich im Einleitungskapitel auf Seite 19. Hier stehen sich zwei Figuren gegenüber, links im Bild eine weiße, rechts im Bild eine schwarze Figur. Beide sind unbekleidet, haben eine ähnliche Statur und Größe und sind bis auf jeweils drei Haare glatzköpfig. Das Bild soll offensichtlich eine Konfliktszene darstellen: die Figuren stehen sich Stirn an Stirn gegenüber, schauen sich mit zornigem Gesichtsausdruck an, über ihren Köpfen schwebt Rauch. Angriffsbereit schwingen beide eine Waffe. Die weiße Figur hält einen Hammer in den Händen, die schwarze eine Keule.

Bei der Auswertung des Bildes können verschiedene Aspekte problematisiert werden: *Erstens* erweist sich die vermeintliche Gleichrangigkeit der weißen und der schwarzen Figur als irreführend. In dem Versuch, Konfliktlinien zwischen *weißen* und Schwarzen darzustellen, stellen die Autorinnen eine weiße und eine schwarze Figur dar, die sich auf

Augenhöhe bekämpfen. Diese scheinbare Ebenbürtigkeit verschleiert die ungleichen Machtpositionen und verdeckt *weißsein* als System der Vorherrschaft, dass Schwarze seit Jahrhunderten diskriminiert. *Zweitens* gerät die Gleichrangigkeit zwischen der schwarzen und der weißen Figur bei näherer Betrachtung ohnehin ins Wanken: Die Keule in den Händen der schwarzen Figur erweckt eindeutige Assoziationen mit 'Steinzeit' und 'Unzivilisiertheit', der Hammer in der Hand der weißen Figur hingegen steht für 'Fortschritt' und 'Entwicklung'. Diese Darstellung reproduziert unkommentiert eine weit verbreitete dichotome Gegenüberstellung der 'zivilisierten' *weißen* und der 'unterentwickelten' Schwarzen.

Auch ein Blick auf den Anhang des Methodenbuches weist auf ein ähnliches Muster hin: Im Verzeichnis der *ReferentInnen und WorkshopleiterInnen* (Rainer/Reif 2001: 187-190) werden 14 unterschiedliche Workshopangebote vorgestellt. Die Liste umfasst zum einen künstlerisch-gestaltende Angebote wie „Buyoot Dangael – Die Kunst des afrikanischen Lehmbaus“ (ebd.: 187) oder „Darstellende Kunst mit afrikanischen Stoffen und Naturmaterialien“ (ebd.), diverse Tanz- und Musikeinheiten wie „Freude am Tanz = Rhythmus und Bewegung (Einführung in den afrikanischen Tanz)“ oder „Afro-Dance“- „Percussion“- oder „African and Gospel“-Workshops (ebd.: 187f.) und interkulturelle Workshops wie „Den Alltag der Familie in Afrika, ihre Schwierigkeiten und Freuden kennenlernen“ (ebd.: 188). Diese Workshops werden jeweils zumindest von einer von mir als Schwarz eingeordneten Person geleitet⁷². Von mir als *weiß* wahrgenommene Workshopleiter_innen hingegen bieten zum Beispiels das „Trainertraining für LehrerInnen, JugendleiterInnen und alle in der Jugendarbeit Tätigen“ (ebd.: 189) sowie „'Spielräume' – Theaterpädagogische Seminare zu den Themenbereichen Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Interkulturelle Kommunikation und Zivilcourage“ (ebd.). Auch in der Vermittlung von KünstlerInnen und/oder ReferentInnen sind mit dem *BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*, der *GfbV – Gesellschaft für bedrohte Völker*, dem *ÖKS – Österreichischer Kulturservice* und *VIDC – kulturen in Bewegung* keine migrantischen Vereine oder Organisationen der Schwarzen Community verzeichnet (vgl. ebd.: 191). Auch die Adressenliste umfasst abgesehen von der *Initiative Minderheiten* nur Organisationen des *weißen* Mainstreams (vgl. ebd.: 198ff.).

⁷² Meine Einordnung erfolgt zum Teil infolge der Angaben in den Workshopbeschreibungen, teilweise aufgrund eigener Recherchen im Internet.

Im Anhang werden vertraute Bilder bedient: *weiße* erscheinen als Wissenschaftler_innen, als Anleitende und Vortragende zu komplexen gesellschaftspolitischen Themen, 'die Anderen' tanzen, trommeln, werkeln und sorgen für Unterhaltung. *weiße* werden in eine Expert_innenrolle gebracht, die 'Anderen' im Gegenzug abgewertet und auf kulturelle Events wie Musik-, Koch- und Tanzworkshops festgelegt. Durch so eine Darstellung wird Vorurteilen und Stereotypenbildung nicht entgegengewirkt, vielmehr wird eine lange kolonialistische Tradition reproduziert. Das in der Mehrheitsgesellschaft verbreitete, rassistische Bild der 'traditionellen', 'naturverbundenen' '3. Welt' wird zementiert.

Genau diese Herangehensweisen reproduzieren den kolonialen Blick, „diese Sichtweise von sich und dem Rest der Welt, der Selbstüberhöhung innewohnt“ (Melber 1992: 12). Damit stellen Rainer und Reif diesen bis heute wirkenden und aktuellen Mechanismus, der die gesamte westliche Kultur durchzieht, nicht in Frage. Der Mythos von der Überlegenheit der westlichen Welt wird nicht sichtbar gemacht und problematisiert; ebenso wenig wird darauf Bezug genommen, dass sich rassifiziertes Bewusstsein und kolonialer Blick tief im Bewusstsein westlich sozialisierter Menschen festgesetzt haben. Dadurch verfestigen sich bestehende Herrschaftsstrukturen.

Dominanzkultur

Im letzten Abschnitt wende ich mich folgender Frage zu: Beschreiben die Materialien die gesellschaftlichen Verhältnisse in Österreich implizit oder explizit mit Rommelspachers Konzept der Dominanzkultur? Dazu stelle ich eine Übung aus *Wir sind Vielfalt!* dar.

Obwohl Rommelspachers Konzept der Dominanzkultur in *Wir sind Vielfalt!* nicht explizit behandelt wird, finden sich einige Parallelen dazu im Text. Dies verdeutlicht zum Beispiel die Übung *Das schwarze Schaf* (alle anders alle gleich.at 2007: 20f.): Zu Beginn der Übung werden in der Gruppe Assoziationen zum Begriff 'schwarzes Schaf' gesammelt. Hier sollen auch die rassistischen Wurzeln im alltäglichen Sprachgebrauch thematisiert werden. Um persönliche Erfahrungen mit dem 'Anders-Sein' zu reflektieren, zeichnen die Teilnehmenden eine Situation, in der sie sich selbst als 'schwarzes Schaf' gefühlt haben. Diese Bilder werden

anschließend in Zweier-Gruppen besprochen. Für die darauf folgende Diskussion in der Großgruppe werden zunächst Fragen vorgeschlagen, die sich mit den persönlichen Erfahrungen, der Teilnehmenden beschäftigen (zum Beispiel: „Wie ist es, selbst das 'schwarze Schaf' zu sein? Wird überwiegend Negatives damit verbunden, oder kann es auch positiv sein, anders zu sein?“, ebd.: 20). Die weiteren Diskussionsfragen beschäftigen sich mit dem Zusammenhang zwischen individuellen Erfahrungen und Strukturen der Gesellschaft. So wird zum Beispiel danach gefragt, warum Menschen, die nicht der Norm entsprechen, in 'unserer' Gesellschaft negativ bewertet werden, was in 'unserer' Kultur 'gutes' und 'schlechtes' Verhalten ausmacht und wo Menschen die Normen ihrer Kultur erlernen (z.B. durch Familienmitglieder, Gemeinschaften, Institutionen wie z.B. Schule). (vgl. ebd.: 21)

Im Fokus der Übung *Das schwarze Schaf* steht Diskriminierung gegenüber Menschen, die nicht der Norm entsprechen. Aufbauend auf die persönlichen Ausgrenzungserfahrungen der Teilnehmenden sollen gesellschaftliche Normvorgaben und Erfahrungen von Menschen, die diesen nicht entsprechen, reflektiert werden. Dadurch sollen die Teilnehmenden erkennen, dass in jeder individuellen Erfahrung Strukturen der Gesellschaft und ihrer Lebensweise wiederzufinden sind. Diskriminierung wird so als etwas dargestellt, das auf der individuellen Ebene spürbar ist, aber durch normative Vorgaben der Gesellschaft strukturiert wird. Mit dieser Übung wird deutlich, dass ein wesentliches Medium der Diskriminierung die Normativität ist.

7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse

In der nun folgenden Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse orientiere ich mich an der eingangs gestellten Forschungsfrage. Ich versuche aufzuzeigen, welche Formen *weißer* Dominanz sich mit Methoden der Kritischen *weißseins*forschung in den von mir untersuchten rassismuskritischen Bildungsmaterialien aufzeigen lassen, beziehungsweise hervorzuheben, welche bedenkenswerten Vorschläge für widerständiges Handeln und Veränderung die Materialien in sich bergen.

In *Du schwarz?! Ich weiß!* werden Grundbegriffe wie Rassismus, 'Rasse'/*Rasse* und Antirassismus nicht explizit definiert. Daher wird trotz langer Ausführungen zur Entstehung

von Rassismus und 'Fremdenfeindlichkeit' nicht deutlich, was genau die Autorinnen unter Rassismus verstehen.

Es überwiegen Erklärungsansätze, die auf einer individuellen Ebene ansetzen und Macht- und Herrschaftsverhältnisse ausblenden. In Folge dessen entsteht mitunter der Eindruck, dass bereits eine Einstellungsveränderung der Teilnehmenden rassismus-destabilisierend wirke. Institutionelle und strukturelle Rassismen werden nur phasenweise thematisiert, die Bekämpfung von Rassismus als sozialem und gesellschaftlichem Machtverhältnis spielt nur eine untergeordnete Rolle.

Auch die Handlungsträger_innen von Rassismus werden in der Regel nicht benannt.

Zudem schreibt die wiederholte Verwendung von Ausdrücken wie 'Fremdenfeindlichkeit' und die kontinuierliche dichotome Gegenüberstellung von 'AusländerInnen'/'Fremden' und 'InländerInnen' rassistische Hierarchien fort. Diese Gegenüberstellung markiert Schwarze Menschen und Migrant_innen als nicht-dazugehörig, wodurch 'Fremdheit'/kulturelle 'Differenz' erzeugt und als etwas Gegebenes vorausgesetzt wird. Diese Merkmale fasse ich, entlang der Methoden der Kritischen *weißseins*forschung, als Formen *weißer* Dominanz auf.

Auch in *Wir sind Vielfalt!* liegt der Fokus von Texten und Übungen zuweilen auf der individuellen Einstellungsebene. Hier setzen auch die Strategien, die in der Broschüre vorgeschlagen werden, an. Immer wieder wird aber auch der Bezug zu gesellschaftlich-strukturellen Diskriminierungsformen hergestellt.

Auch Dominanzen und Machtgefälle, die zwischen sozialen Gruppen verlaufen, werden im Leitfaden deutlich thematisiert: Auf der einen Seite werden die Vertreter der 'Norm'-Identität benannt, auf der anderen Seite jene, die von patriarchalen, heterosexistischen, klassistischen und rassistischen Machtverhältnissen diskriminiert werden. Im Material werden auch strukturelle Dominanzen von *weißen* gegenüber Schwarzen klar benannt. Diese Benennung birgt für mich *weißseins*kritisches Potential.

Bei der Analyse der Texte und Übungen in *Du schwarz?! Ich weiß!* ist deutlich geworden, dass sich die Autorinnen in einem *weiß-weißen* Selbstgespräch an andere *weiße* richten. In erster Linie werden Strategien vorgeschlagen, die darauf ausgelegt sind, aus einer *weißen* Position heraus zu agieren. Darüber hinaus kommen in den Materialien nur *weiße* zu Wort. Trotz des Anspruchs zum Abbau von Vorurteilen und Stereotypen beizutragen, werden im

Arbeitsbuch zahlreiche Vorurteile von Schwarzen und *weißen* reproduziert. Migrant_innen und Schwarze Menschen kommen im gesamten Material nicht als handelnde Subjekte vor, sondern nur als 'Opfer' oder 'Betroffene' rassistischer Diskriminierungen. Die Perspektiven, Erfahrungen und Wahrnehmungen von Migrant_innen und Schwarzen Menschen werden ausgeblendet. Auch als Akteur_innen und Expert_innen im Bereich Antirassismus werden nicht migrantische Selbstorganisationen angeführt, sondern EU-Institutionen und *weiße* Nichtregierungsorganisationen. Widerständige Praktiken rassistisch Diskriminierter und subalterne Artikulationsformen werden in den Materialien ausgeblendet und damit unsichtbar gemacht. Auch diese Mechanismen lege ich als Formen *weißer* Dominanz aus.

In Texten und Übungen von *Wir sind Vielfalt!* wird versucht, Vorurteilsbildung zu problematisieren und Essentialisierungen, Homogenisierungen und Naturalisierungen zu bekämpfen. Die Broschüre reproduziert kaum Vorurteile und Stereotype gegenüber Migrant_innen und Schwarzen Menschen. Vorurteile werden als Teil einer Machtstruktur gefasst, durch welche gesellschaftliche Ungleichbehandlung sowie asymmetrische Machtverhältnisse legitimiert werden.

Weder die Autorinnen von *Du schwarz?! Ich weiß!* noch die Autor_innen von *Wir sind Vielfalt!* beschäftigen sich mit ihrer eigenen Situiertheit oder der eigenen Rolle im Prozess der Wissensvermittlung, ganz so, als wären sie 'neutral Analysierende', die außerhalb rassifizierter Strukturen diskriminierende Machtverhältnisse analysieren und kritisieren. Dadurch zeigt sich, dass die Materialien Spivaks Forderung nach einer ständigen selbstreflexiven Infragestellung der eigenen Position im Prozess der Wissensproduktion nicht erfüllen (vgl. Kapitel 3.2). Der soziopolitischen und historischen Position der Autor_innen kommt keine Bedeutung zu. Diese Auslassungen interpretiere ich als '*weiße* Flecken'.

An zahlreichen Stellen des Arbeitsbuches werden Wirkungsmechanismen von *weißsein* reproduziert. Auch wenn *Du schwarz?! Ich weiß!* nicht mit den Begrifflichkeiten der Kritischen *weißseins*forschung arbeitet, sind die Begriffe Schwarz und *weiß*, insbesondere über den Titel und die Abbildungen, durchgängig präsent. Sie werden jedoch an keiner Stelle erklärt oder reflektiert.

Die rassistische Verfasstheit der österreichischen Gesellschaft wird nicht als System der

Privilegierung und Dominanz charakterisiert. Dies liegt mitunter daran, dass es keine klare Rassismusdefinition gibt, die Handlungsträger_innen von Rassismus nicht benannt und die Funktionen, die Rassismus für die Mehrheitsgesellschaft erfüllt, nicht klar herausgearbeitet werden.

Immer wieder kommt es zur Universalisierung des *weißen* Standpunktes: indem *weißsein* und Menschsein gleichgesetzt werden, indem *weiße* nicht als solche bezeichnet werden, nicht-*weiße* jedoch als 'anders' markiert werden, indem durch den Fokus auf *weiße* Perspektiven, Erfahrungen und Herangehensweisen Schwarze Lebensrealität ignoriert wird und indem diese Herangehensweisen nicht als *weiß* und damit als partikular gekennzeichnet, sondern als 'normal' dargestellt werden.

So kommt es dazu, dass auch die strukturelle Unsichtbarkeit von *weißsein* in den Materialien fortgesetzt wird, als wären rassifizierte Positionierungen irrelevant. Diese Unsichtbarkeit erschwert die Auseinandersetzung mit Rassismus und mit der tiefen strukturellen Verankerung von *weißsein*. Ziel der Kritischen *weißseins*forschung ist es unter anderem, *weißsein* als unbenannte und unmarkierte Norm sichtbar zu machen, um es letztlich angreifbarer zu machen. Der Leitfaden *Du schwarz?! Ich weiß!* fasst dies nicht ins Auge.

In den Materialien kommt es auch zur diskursiven Vermeidung von *weißsein*. Rassialisierende Zuschreibungen erfolgen nur in Bezug auf die 'Anderen', *weißsein* wird an keiner Stelle sichtbar gemacht. Durch die Dethematisierung von *weißsein* liegt der Fokus der Analyse und der Methoden stellenweise bei den 'Anderen'.

Da Rassismus in *Du schwarz?! Ich weiß!* nicht als rassifiziertes Bewusstsein, sondern lediglich als offener Rassismus von Seiten Rechtsextremer behandelt wird, entsteht tendenziell eine Unterteilung in 'gute' und 'böse' *weiße*. Folge dessen ist die Hierarchisierung von *weißsein*, welche sich auch darin äußert, dass die eigene Involviertheit und Kompliz_innenschaft mit hegemonialen Machtstrukturen nicht hervorgehoben wird.

Weder in den Texten noch in den Übungen geht es darum, dass die Teilnehmenden lernen, *weiße* Privilegierung wahrzunehmen. In den Materialien wird kaum zur Reflexion und Infragestellung der Vorteile und Privilegien, die Mehrheitsangehörigen zugesprochen werden, angeregt.

In verschiedenen Texten und Übungen wird deutlich, dass dem Material ein kolonialer Blick zugrunde liegt. Anstatt diese Mechanismen sichtbar zu machen und zu problematisieren, werden sie in diesem Arbeitsbuch implizit reproduziert.

Dominanzkulturelle Mechanismen laufen für Mehrheitsangehörige wenig wahrnehmbar ab, da sie sich nicht in erster Linie über Ge- und Verbote bzw. rassistische Gewalt ausdrücken, sondern ihr eigentliches Medium der Diskriminierung die Normativität ist. Dieser Mechanismus wird in *Du schwarz?! Ich weiß!* nicht aufgedeckt. Das Material streift nur am Rande die Bedeutungen und Funktionen, die unterschiedliche Rassismen für die Dominanz der Mehrheitskultur haben. In erster Linie vermitteln Texte und Übungen in *Du schwarz?! Ich weiß!* jedoch den Eindruck, Rassismus beruhe auf 'falschem' und nicht auf rassifiziertem Bewusstsein. Dies hängt ursächlich damit zusammen, dass im Fokus der Texte und Übungen individuelle Denk- und Handlungsweisen stehen und die gesellschaftlichen Komponenten in den Hintergrund treten. So werden strukturelle/institutionelle Formen von Diskriminierung, die sich etwa in Form ungleicher Positionen am Arbeitsmarkt, im Gesundheitswesen oder im Bildungsbereich äußern, kaum behandelt. Das Arbeitsbuch problematisiert den rassistischen Mechanismus, der *weiße* in eine ökonomische, politische und kulturelle Vormachtstellung bringt, die den meisten so selbstverständlich erscheint, kaum und rüttelt damit nicht an den Grundfesten rassistisch strukturierter Gesellschaften.

In *Wir sind Vielfalt!* werden die Begrifflichkeiten Schwarz und *weiß* verwendet. *weißsein* wird als System der Dominanz charakterisiert und der Mechanismus von *weißsein*, sich selbst als Maß aller Dinge zu setzen, wird kritisiert. Über *Abschnitt 1 (Identität & Vielfalt)* hinaus werden die Begrifflichkeiten jedoch nicht weiter verwendet.

weißsein wird nicht dezidiert als System der Privilegierung bezeichnet, dennoch bieten sich auch ohne das Vokabular der Kritischen *weißseins*forschung im Verlauf der Broschüre verschiedene Anknüpfungspunkte zur Thematisierung.

In der Broschüre wird insbesondere in Texten und Übungen in *Abschnitt 1 (Identität & Vielfalt)* Kritik an der Universalisierung des *weißen* Standpunktes geübt.

In *Wir sind Vielfalt!* ist *weißsein* nicht (strukturell) unsichtbar. Die unterschiedlichen Positionen, die *weiße* und Schwarze innerhalb rassistisch strukturierter Gesellschaften zugewiesen bekommen, werden in diesem Abschnitt explizit benannt, im weiteren Verlauf der Broschüre wird jedoch nicht versucht, *weißsein* sichtbar(er) zu machen.

Als Akteur_innen von Rassismus werden in dieser Broschüre nicht Rechtsextremist_innen und 'böse' *weiße* genannt, sondern die Vertreter_innen der 'Norm-Identität'. Dennoch kommt es zeitweise zu *weißsein*shierarchisierung, da kaum zur Reflexion der eigenen Perspektive angeregt wird und sich Autor_innen, Anleitende und Teilnehmende leicht aus rassistischen

Strukturen herausnehmen können, wenn sie nicht alle Aspekte der 'Norm-Identität' erfüllen. In vielen Übungen geht es darum, die eigene soziale Position auf die Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft und daraus resultierende begünstigende Umstände zurückzuführen. Dadurch wird implizite Kritik an der 'Blindheit' gegenüber *weißer* Privilegierung geübt. In *Wir sind Vielfalt!* finden sich einige Parallelen zu Rommelspachers Konzept der Dominanzkultur, obwohl nicht explizit darauf Bezug genommen wird. Den Vertretern der 'Norm-Identität' wird das, was Farr als rassifiziertes Bewusstsein beschreibt, zugeschrieben, ohne es als solches zu bezeichnen. Dadurch wird angedeutet, dass Rassismus nicht auf 'falschem Bewusstsein' beruht, sondern dass *weiße* Subjekte rassifizierte Strukturen aufrecht erhalten, weil sie an der Stärkung der eigenen Interessen und Bewahrung der eigenen Privilegien interessiert sind. Als ein wesentliches Medium der Diskriminierung wird dabei die Normativität genannt.

8.0 Conclusio

Zentrales Anliegen dieser Arbeit ist es, zu verdeutlichen, dass Rassismus kein gesellschaftliches Randphänomen ist, sondern konstitutives Element der mehrheitsösterreichischen Gesellschaft darstellt. Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildete die Annahme, dass auch in rassismuskritischen Bildungsmaterialien Formen *weißer* Dominanz und rassistische gesellschaftliche Hierarchien fortgeschrieben werden.

Anhand eines Analyserasters, dessen Grundlage postkoloniale und *weißseinskritische* Debatten bildeten, untersuchte ich im Rahmen dieser Arbeit die rassismuskritischen Bildungsmaterialien *Du schwarz?! Ich weiß!* und *Wir sind Vielfalt!* Im Laufe der Analyse arbeitete ich heraus, an welchen Stellen und auf welche Weise die Materialien Formen *weißer* Dominanz reproduzieren beziehungsweise wie diese Mechanismen in Frage gestellt und problematisiert werden.

Um mich einer Beantwortung der Forschungsfrage anzunähern, stellte ich drei Hypothesen auf. Diesen wende ich mich im Folgenden zu.

1. Hypothese

Im Laufe des Forschungsprozesses hat sich gezeigt, dass eine eindeutige Beantwortung der ersten Hypothese nicht möglich ist, da sich die von mir untersuchten Materialien in weiten Teilen voneinander unterscheiden. Dennoch lässt sich die von mir in der ersten Hypothese formulierte Annahme grundsätzlich bestätigen. Insbesondere in Kapitel 7.2.1, der *Diskussion zentraler Grundannahmen und Begrifflichkeiten* der in dieser Arbeit untersuchten Leitfäden und Broschüren, hat sich herauskristallisiert, dass Bildungsmaterialien mitunter durch wenig umfassende Analysen rassistischer Verhältnisse selbst rassistische Herrschaftsstrukturen reproduzieren. Diese Aussage argumentiere ich im Folgenden anhand drei konkreter Punkte: *Erstens* hat sich herausgestellt, dass rassismuskritische Leitfäden und Broschüren, die nur auf der Ebene der individuellen Denk- und Handlungsweisen ansetzen, zu kurz greifen, um die komplexen Ursachen von Rassismus zu bekämpfen. Bei einer Problemanalyse, in der es lediglich darum geht, eine Einstellungsveränderung der Teilnehmenden herbeizuführen, geraten rassistische Gesellschaftsstrukturen und alltägliche

Formen von Diskriminierung teilweise aus dem Blickfeld. Von zentraler Bedeutung ist *zweitens*, ob in den Materialien eine strukturierte Differenzierung nach Akteursebenen stattfindet und ob die Konzepte auf einem Rassismusverständnis basieren, welches die diejenigen benennt, die rassistische Verhältnisse aufrecht erhalten und von ihnen profitieren. Als relevant stellte sich *drittens* heraus, ob die Konzepte die Funktionen, die Rassismus für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft erfüllt, klar herausarbeiten, da sich dadurch Möglichkeiten ergeben, die Dominanzwirkungen der Mehrheitsgesellschaft kritisch zu reflektieren.

Wenn rassismuskritische Bildungsmaterialien die oben genannten Aspekte nicht in Texte und Übungen inkludieren, tragen sie durch wenig umfassende Analysen zur Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen bei.

2. Hypothese

Auch die zweite Hypothese kann bestätigt werden. *weißsein* ist eine hilfreiche Analysekategorie, um herauszuarbeiten, auf welche Weise die Materialien rassistische Denk- und Verhaltensmuster nicht in den Blick nehmen und somit zur Reproduktion rassistischer gesellschaftlicher Hierarchien beitragen.

Anfänglich als vage Vermutung formuliert, wird die Annahme, dass auch in rassismuskritischen Bildungsmaterialien Formen *weißer* Dominanz und rassistische gesellschaftliche Hierarchien fortgeschrieben werden, mit Hilfe der Analysekategorie *weißsein* bestätigt. Wie die Analyseergebnisse aus Kapitel 7.2.2, *weiße Akteur_innen und 'die Anderen'* und 7.2.3, *weißsein und Wirkungsmechanismen von weißsein*, gezeigt haben und auch Kapitel 7.3, die *Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse* hervorgehoben hat, lässt sich mit Methoden der Kritischen *weißseinsforschung* herausarbeiten, dass es in den Materialien mitunter zur Reproduktion rassistischer Verhältnisse kommt.

3. Hypothese

Aus den Analyseergebnissen geht hervor, dass *weißseinskritische* Anknüpfungspunkte an Bildungsmaterialien, die sich mit dem Themenkomplex Rassismus auseinandersetzen, dazu beitragen können, die Reproduktion *weißer* Flecken innerhalb der Materialien aufzubrechen. Auch die dritte Hypothese kann damit bestätigt werden. Allerdings liegen dazu in der vorliegenden Arbeit keine Ergebnisse vor, da es den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte,

Konsequenzen für rassismuskritische Bildungsmaterialien zu skizzieren. Dennoch ist in den Auseinandersetzungen dieser Arbeit deutlich geworden, dass Implikationen der Kritischen *weißseins*forschung eine wichtige Bereicherung für eine nichtstabilisierenden, *weißseins*kritischen Bildungsarbeit darstellen.

Aus der Beantwortung der Hypothesen geht in Bezug auf die **Forschungsfrage** hervor, dass sich der erste Teilaspekt meiner Forschungsfrage durch die aus den theoretischen Grundlagen und der Analyse abgeleiteten Ergebnisse bestätigen lässt: mit Methoden der Kritischen *weißseins*forschung lassen sich in rassismuskritischen Bildungsmaterialien Formen *weißer* Dominanz herausarbeiten. Die Beantwortung des zweiten Teilaspekts meiner Forschungsfrage erfolgte in Kapitel 7.2.2, 7.2.3 und wurde nochmal in Kapitel 7.3 zusammengefasst. Um welche Formen *weißer* Dominanz es sich in den von mir untersuchten rassismuskritischen Bildungsmaterialien handelt und in welcher Weise diese wirken, lässt sich in diesen Kapiteln nachlesen.

Im Laufe des Forschungsprozesses ist der in der Einleitung formulierte Anspruch, nicht nur Defizite und unintendierte Effekte, sondern auch bedenkenswerte Vorschläge für widerständiges Handeln und Veränderung, die in den jeweiligen Konzeptionen zu finden sind, aufzuzeigen, in den Hintergrund gerückt. Durch die Art, wie ich die Fragen formulierte und die Analyse strukturierte, war es kaum mehr möglich, veränderndes Potential in den Materialien aufzuzeigen, da meine Forschungsfrage und damit meine Perspektive auf das Material darauf ausgerichtet war, *weiße* Flecken herauszuarbeiten.

Abschließend möchte ich auf meinen eingangs formulierten Zugang zum Thema zurückkommen und an dieser Stelle noch einmal unterstreichen, dass ich mich bei der mitunter recht deutlich ausgefallenen Kritik an den Bildungsmaterialien *Du schwarz?! Ich weiß!* und *Wir sind Vielfalt!* nicht als 'neutral Analysierende' außerhalb rassistischer Strukturen verorte und die Kritik an den Dominanzwirkungen der Mehrheitsgesellschaft auch immer eine Kritik an mir als *weißer* Person darstellt.

9.0 Bibliographie

A WORLD OF DIFFERENCE Institute (2001): Handbuch für ModeratorInnen. Wien: Anti-Defamation League.

Antirassistische Initiative (2005): Immer diese Widersprüche. Gespräche mit der Antirassistischen Initiative (ARI). In: interface (Hg.): WiderstandsBewegungen. Antirassismus zwischen Alltag und Utopie. Berlin; Hamburg: Assoziation A, 357-361.

Amesberger, Helga; **Halbmayer**, Brigitte (2008): Das Privileg der Unsichtbarkeit. Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur. Wien: Braumüller.

Arndt, Susan (2007): Ersatzdiskurse. Von „Stamm“ und „Rasse“ zu „Ethnie“. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (Hg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V., 8-11.

Arndt, Susan (2009a): Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands. In: Eggers, Maureen Maisha u.a. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2.Aufl. Münster: Unrast, 24-28.

Arndt, Susan (2009b): 'Rassen' gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von Rasse. Der 'Racial Turn' als Gegennarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Eggers, Maureen Maisha u.a. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2.Aufl. Münster: Unrast, 340-362.

Arndt, Susan; **Hornscheidt**, Antje (Hg.) (2009): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. 2.Aufl. Münster: Unrast.

Axster, Felix (2005): Die Angst vor dem Verkaffern - Politiken der Reinigung im deutschen Kolonialismus. In: WerkstattGeschichte 39. Essen: Klartext Verlag, 39-53.

Baldwin, James (1977): Schwarz und Weiß oder Was es heißt, ein Amerikaner zu sein. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Berger, Claudia (1999): 'Gekreuzt' und queer. Überlegungen zur Rekonzeptualisierung von gender, Ethnizität und Sexualität. In: Röttger, Kati; Paul, Heike (Hg.): Differenzen in der Geschlechterdifferenz – Differences within Gender Studies. Aktuelle Perspektiven der Geschlechterforschung. München: Erich Schmidt, 67-85.

Bratić, Ljubomir (2010): Politischer Antirassismus. Selbstorganisation, Historisierung als Strategie und diskursive Interventionen. Wien: Erhard Löcker.

Castro Varela, María do Mar; **Dhawan**, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, Hito; Gutiérrez Rodríguez, Encarnación: Spricht die

Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast, 270-290.

Castro Varela, María do Mar; **Dhawan**, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Dietrich, Anette (2007): Weiße Weiblichkeiten. Konstruktionen von "Rasse" und Geschlecht im deutschen Kolonialismus. Bielefeld: transcript.

Dietze, Gabriele (2006): Critical Whiteness Theory und Kritischer Okzidentalismus. Zwei Figuren hegemonialer Selbstreflexion. In: Tißberger, Martina; Dietze, Gabriele; Hrzán, Daniela; Husmann- Kastein, Jana (Hg.): Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 219-246.

Eggers, Maureen Maisha u.a. (2009): Konzeptionelle Überlegungen. In: Eggers, Maureen Maisha u.a. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2.Aufl. Münster: Unrast, 11-13.

Eggers, Maureen Maisha (2009): Ein Schwarzes Wissensarchiv. In: Eggers, Maureen Maisha u.a. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2.Aufl. Münster: Unrast, 18-21.

Elverich, Gabi; **Kalpaka**, Annita; **Reindlmeier**, Karin (2006): Spurensicherung durch Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Elverich, Gabi; Kalpaka, Annita; Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main; London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 9-26.

Fanon, Frantz (1985): Schwarze Haut, weiße Masken. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Farr, Arnold (2009): Wie Weißsein sichtbar wird. Aufklärungs-rassismus und die Struktur eines rassifizierten Bewusstseins. In: Eggers, Maureen Maisha u.a. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2.Aufl. Münster: Unrast, 40-55.

Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch.

Frankenberg, Ruth (1996): Weiße Frauen, Feminismus und die Herausforderung des Antirassismus. In: Fuchs, Brigitte; Habinger, Gabriele (Hg.): Rassismen und Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien: Promedia, 51-66.

Geulen, Christian (2007): Geschichte des Rassismus. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Gordon, Lewis R. (2004): Critical Reflections on Three Popular Tropes in the Study of Whiteness. In: Yancy, George (Hg.): What White Looks Like. African-American Philosophers on the Whiteness Question. New York; London: Routledge, 173-194.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2003): Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Steyerl, Hito; Gutiérrez Rodríguez, Encarnación: Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast, 17-37.

Ha, Kien Nghi; Lauré al-Samarai, Nicola; Mysorekar, Sheila (2007): Einleitung. In: Dies. (Hg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast, 9-21.

Ha, Kien Nghi (2007): Postkoloniale Kritik und Migration – Eine Annäherung. In: Ha, Kien Nghi; Lauré al-Samarai, Nicola; Mysorekar, Sheila (Hg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast, 41-54.

Haag, Arne (2009): Theoretische Grundlagen, Inhalte und Methoden nicht-rassistischer Bildungsarbeit. Eine kritische Analyse aus kritisch weißer Sicht an einem ausgewählten Bildungskonzept. Magisterarbeit, Universität Berlin.

Hacker, Hanna (2005): Nicht Weiß Weiß Nicht. Überschneidungen zwischen Critical Whiteness Studies und feministischer Theorie. In: *L'Homme. Europäische Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft*, 16/ 2, 13-27.

Haidler, Angelika (1995): Rasse und Rassismus. Zur Problematik der Begriffs- und Theoriebildung, philosophisch-theoretische Überlegungen. Diplomarbeit, Universität Wien.

Hall, Stuart (2004): *Ausgewählte Schriften 4. Identität, Ideologie und Repräsentation*. Hamburg: Argument Verlag.

Hess, Sabine; Linder, Andreas (1997): *Antirassistische Identitäten in Bewegung*. Tübingen: edition diskord. (Perspektiven. 7.)

Helping Hands (1999): *Wir – We – Biz – Nosotros – Nous – Biso – Sisi – Me – Api – Noi – Mi*. Unterrichtsmappe. Wien.

hooks, bell (1994): *Black Looks. Popkultur – Medien – Rassismus*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Ignatiev, Noel (1995): *How the Irish Became White*. New York; London: Routledge Classics.

interface (2005): Gedanken zum Widerstand. In: dies. (Hg.): *WiderstandsBewegungen. Antirassismus zwischen Alltag & Aktion*. Berlin; Hamburg: Assoziation A, 20-23.

Jäger, Siegfried (2004): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: Unrast.

Johnston-Arthur, Araba Evelyn (2007): Zur modernen Diaspora in Österreich. In: Ha, Kien Nghi; Lauré al-Samarai, Nicola; Mysorekar, Sheila (Hg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast, 423-444.

Jones, Janine (2004): The Impairment of Emaphy in Goodwill Whites of African Americans. In: Yancy, George (Hg): *What White Looks Like. African-American Philosophers on the Whiteness Question*. New York; London: Routledge, 65-86.

Kilomba, Grada (2004): 'Wo kommst du her?' Das Spektakel des Schwarzen Körpers. In: Golly, Nadine; Cohrs, Stephan (Hg.): *De/Platziert. Interventionen postkolonialer Kritik*. Berlin: wissenschaftlicher Verlag, 148-152.

Kilomba, Grada (2008): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast.

Kossek, Brigitte (1997): Überschneidungen, Zwischenräume & Grenzziehungen. In: Schein, Gerlinde; Strasser, Sabine (Hg.): *Intersexions: feministische Anthropologie zu Geschlecht, Kultur und Sexualität*. Wien: Milena, 177-229.

Kossek, Brigitte (2000): Herausforderungen des Postkolonialismus für die feministische Geschichtsforschung. In: *Beiträge zur historischen Sozialkunde*. Sondernummer 1/00, 14-21.

Lauré al-Samarai, Nicola (2007): 'Es ist noch immer ein Aufbruch, aber mit neuer Startposition!': Zwanzig Jahre ADEFRA und Schwarze Frauen/Bewegung in Deutschland (im Gespräch mit den Aktivistinnen Katja Kinder, Ria Cheatom und Ekpenyong Ani). In: Ha, Kien Nghi; Lauré al-Samarai, Nicola; Mysorekar, Sheila (Hg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast, 347-358.

Lauré al-Samarai, Nicola (2009): *Inspirited Topography. Über/Lebensräume, Heim-Suchungen und die Verortung der Erfahrung in Schwarzen deutschen Kultur- und Wissenstraditionen*. In: Eggers, Maureen Maisha u.a. (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2.Aufl. Münster: Unrast, 118-134.

Liebscher, Doris; **Fritzsche**, Heike (2010): *Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. Hg. von: Pates, Rebecca; Schmidt, Daniel; Karawanski, Susanne. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lück, Mitja Sabine; **Stützel**, Kevin (2009): Zwischen Selbstreflexion und politischer Praxis: Weißsein in der antirassistischen Bildungsarbeit. In: Mende, Janne; Müller, Stefan (Hg.): *Emazipation in der politischen Bildung. Theorien - Konzepte – Möglichkeiten*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, 330-353.

Ludvig, Alice (2005): *Black Feminism in den Gender Studies. Subjektpositionen zwischen Hautfarbe und Geschlecht*. In: Bidwell-Steiner, Marlen; Wozonig, Karin S. (Hg.): *Die Kategorie Geschlecht im Streit der Disziplinen*. Innsbruck; Wien: Studienverlag, 223-239.

Machold, Abi-Sara (2006): *Representing Blackness. Zur Konstruktion Schwarzer Identitäten in Österreich und Deutschland anhand afrodeutsch(sprachig)er Raptexte*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Markom, Christa; **Weinhäupl**, Heidi (2007): *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotsimen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.

Marshal-Hügel, Ika (1998): *Daheim unterwegs. Ein deutsches Leben*. Berlin: Orlanda

Frauenverlag.

Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim; Basel: Beltz.

McClintock, Anne (1995): Introduction. Postcolonialism and the Angel of Progress. In: Dies.: *Imperial Leather. Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. New York: Routledge, 1-17.

McIntosh, Peggy (1988): *White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming To See Correspondences through Work in Women's Studies*. Working Paper 189, Wellesley College Center for Research on Women's Studies.

Melber, Henning (1992): *Der Weißheit letzter Schluß. Rassismus und kolonialer Blick*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Melber, Henning (2008): Im Geiste der Aufklärung: Kolonialismus und Rassismus als Erblasten Europas. In: Gomes, Bea; Schicho, Walter; Sonderegger, Arno (Hg.): *Rassismus. Beiträge zu einem vielschichtigen Phänomen*. Wien: Mandelbaum, 176-190.

Miles, Robert (1999): *Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. Hamburg: Argument Verlag.

Minh-ha, Trinh T. (1995): Difference: "A Special Third World Women Issue". In: Saxenhuber, Hedwig; Bernstorff, Madeleine (Hg.): *Trinh T. Minh-ha. Texte, Filme und Gespräche*. München; Wien; Berlin: Kunstverein München, SYNEMA, 19-36.

Mohanty, Chandra Talpade (1988): Aus westlicher Sicht: feministische Theorie und koloniale Diskurse. In: *beiträge zur feministischen theorie und praxis: Modernisierung der Ungleichheit – weltweit*, 23, 149-162.

Mommsen, Wolfgang J. (2005): *Das Zeitalter des Imperialismus*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch. (Fischer Weltgeschichte. 28.)

Oguntoye, Katharina; **Optiz**, May; **Schultz**, Dagmar (Hg.) (1986): *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Pech, Ingmar (2006): Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Elverich, Gabi; Kalpaka, Annita; Reindlmeier, Karin (Hg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main; London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 63-92.

Piesche, Peggy (2009): Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die Kritische Weißseinsforschung? In: Eggers, Maureen Maisha u.a. (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2.Aufl. Münster: Unrast, 14-17.

Rainer, Barbara; **Reif**, Elisabeth (2001): *Du schwarz?! Ich weiß! Modulsystem zur Prävention von Fremdenfeindlichkeit und Gewaltbereitschaft bei 11 bis 14-Jährigen*. Wien: Gesellschaft für bedrohte Völker, 2.Auflage.

Ritz, ManuEla (2009): Die Farbe meiner Haut. Die Antirassismustrainerin erzählt. Freiburg: Herder.

Roediger, David (2005): Working Toward Whiteness: How America's Immigrants Became White. The Strange Journey from Ellis Island to the Suburbs. New York: Basic Books.

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Sadjed, Ariane (2007): Leck mich – ich komme! Was man in einer Gesellschaft nicht wissen darf, weil es die Ausübung von Herrschaft stört, muss unbewusst gemacht werden. In: Moment. Gazette für Menschenrechte, 7, 28-29.

Schultz, Dagmar (1993): Kein Ort nur für uns allein. Weiße Frauen auf dem Weg zu Bündnissen. In: Hügel, Ika; Lange, Chris; Ayim, May; Bubeck, Ilona; Aktas, Gülsen; Schultz, Dagmar (Hg.): Entfernte Verbindungen. Rassismus, Antisemitismus, Klassenunterdrückung. Berlin Orlanda Frauenverlag, 157-187.

Seibert, Niels (2008): Vergessene Proteste. Internationalismus und Antirassismus 1964-1983. Münster: Unrast.

Singer, Mona (2004): Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie. Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie. Frankfurt am Main: Verlag für Sozialwissenschaften, 257-266.

Sonderegger, Arno (2008): Rasse und Rassismus im wissenschaftlichen Diskurs: Eine Skizze. In: Gomes, Bea; Schicho, Walter; Sonderegger, Arno (Hg.): Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen. Wien: Mandelbaum, 10-26.

Sow, Noah (2008): Deutschland Schwarz Weiss. Der alltägliche Rassismus. München: C. Bertelsmann.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary; Grossberg, Lawrence (Hg.): Marxism and the Interpretation of Culture. Chicago: Illinois University Press, 271-313.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): Subaltern Talk: Interview with the Editors. In: Landry, Donna; Maclean, Gerald (Hg.): The Spivak Reader. London: Routledge, 287-308.

Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Wachendorfer, Ursula (2009): Weiße halten weiße Räume weiß. In: Eggers, Maureen Maisha u.a. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2.Aufl. Münster: Unrast, 530-539.

Wiedenroth-Coulibaly, Eleonore (2007): Zwanzig Jahre Schwarzer Widerstand in bewegten Räumen. Was sich im Kleinen abspielt und aus dem Verborgenen erwächst. In: Ha,

Kien Nghi; Lauré al-Samarai, Nicola; Mysorekar, Sheila (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast, 401-422.

Wolf, Andrea (1997): Neue Grenzen. Rassismus am Ende des 20. Jahrhunderts. Wien: Sonderzahl.

Wollrad, Eske (2001): Der Weißheit letzter Schluss. Zur Dekonstruktion von »Weißsein«. In: polylog: Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren, 8, 77-82.

Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer.

Yancy, George (2004): Fragments of a Social Ontology of Whiteness. In: Ders. (Hg.): What White Looks Like. African-American Philosophers on the Whiteness Question. New York; London: Routledge, 1-24.

Zinflou, Sascha (2007): Entwurfsmuster des deutschen Rassismus: Ein theoretischer Überblick. In: Ha, Kien Nghi; Lauré al-Samarai, Nicola; Mysorekar, Sheila (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast, 55-64.

Internetquellen und andere Medien

alle anders alle gleich.at Pakete (o.J.): Methodenpakete
<http://www.alleandersallegleich.at/content/site/aktivitaeten/aaagpakete/index.html>
[Zugriff: 12.5.2011]

asylkoordination Österreich: (o.J.a): Methodenbroschüre.
<http://www.asyl.at/schule/methode.htm>
[Zugriff: 12.5.2011]

asylkoordination Österreich: (o.J.b): Schule ohne Rassismus.
<http://www.asyl.at/schule/sor.htm>
[Zugriff: 12.5.2011]

asylkoordination Österreich: (o.J.c): Workshops und Vorträge.
<http://www.asyl.at/seminare/workshops.htm>
[Zugriff: 12.05.2011]

asylkoordination Österreich: (o.J.d): Schule ohne Rassismus – Materialkiste.
<http://www.asyl.at/sor/material/material01.html>
[Zugriff: 21.05.2011]

Babka, Anna (2006): 'IN-SIDE-OUT' THE CANON. Zur Verortung und Perspektivierung von postkolonialen Theorien & Gendertheorien in der germanistischen Literaturwissenschaft.

<http://www.kakanien.ac.at/beitr/theorie/ABabka1.pdf>

[Zugriff: 12.05.2011]

[Gedruckt erschienen in: Bidwell-Steiner, Marlen; Wozonig, Karin S. (Hg.): A Canon of Our Own. Innsbruck; Wien: Studienverlag, 117-132].

Bundeskanzleramt Österreich (2011): Bundesverfassungsgesetz.

<http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=30953>[Zugriff: 12.05.2011].

Böhm, Jasmine (2006): Leitfaden zum Umgang mit rassistischen, sexistischen Äußerungen. Eine Kooperation von VÖGB – Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung und ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit.

http://www.uibk.ac.at/gleichbehandlung/service/leitfaden_antidiskriminierung_allg.pdf

[Zugriff: 12.05.2011].

Bundschuh, Stephan (2004): Der Tanz auf des Messers Schneide. Über die Gefährdungen antirassistischer und interkultureller Projektarbeit. In: Bundesarbeitsgemeinschaft katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) (Hg): Gut gemeint = gut gemacht? Voraussetzungen für wirksame Projekte gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, Düsseldorf, 13-22.

<http://www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/Entimon-NRW-Artikel.pdf>

[Zugriff: 21.5.2011].

Deutscher Bundestag (2010): I. Die Grundrechte.

http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html

[Zugriff: 12.05.2011].

deutschland postkolonial (o.J.): Der Begriff Postkolonialismus.

<http://www.deutschland-postkolonial.de/>

[Zugriff: 11.11.2010].

DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (Hg.) (2008): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit.

Erfurt. <http://www.baustein.dgb-bwt.de/Inhalt/index.html>

[Zugriff 21.05.2011].

EUR-Lex (2000): Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:DE:HTML>

[Zugriff: 12.05.2011].

FeMigra (Feministische Migrantinnen, Frankfurt) (1994): Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation. In: Eichhorn, Cornelia; Grimm, Sabine (Hg.): Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik. Berlin; Amsterdam: Edition ID-Archiv.

http://www.nadir.org/nadir/archiv/Feminismus/GenderKiller/gender_5.html

[Zugriff: 21.05.2011].

FeMigra (2004): Manifesto FeMigra. In: IG KULTUR Österreich (Hg.) (2005): Politischer Antirassismus: Ideen und Strategien zum Nachlesen. Innsbruck: TirolerKulturInitiativen/IG Kultur Tirol.

http://igkultur.at/bibliothek/dateien-wolfie/reader_polanra

[Zugriff: 12.05.2011].

Foitzik, Andreas (2007): Die Normalität des Rassismus in meiner interkulturellen Bildungsarbeit - ein Einwurf. In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“, 14./15.9.2007, CJD Bonn. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassistische Arbeit in NRW, 79-92.

http://www.ida-nrw.de/html/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf

[Zugriff 21.05.2011].

Institute for Diversity Management (o.J.): Team. Mag. Barbara Rainer.

<http://www.diversitymanagement.at/team.php>

[Zugriff 21.5.2011].

Johnston Arthur, Araba Evelyn; **Görg**, Andreas (2000): Campaigning against racism.

<http://no-racism.net/antirassismus/texte/campaigning.htm>

[Zugriff: 12.05.2011].

[Gedruckt erschienen in: Kurswechsel 1/2000, 21-32].

Kazeem, Belinda (2008): Keine Atempause. Über Sauerstoff und antirassistischen Widerstand.

<http://kulturpolitik.t0.or.at/kulturpolitik/txt?tid=cb466b6f9b41ae8741f2b025bb7ef748>

[Zugriff: 12.05.2011].

[Gedruckt erschienen in: Becker, Konrad; Wassermair, Martin (Hg.) (2008): Kampfzonen in Kunst und Medien. Texte zur Zukunft der Kulturpolitik. Wien: Löcker].

Kurz, Inge (2009): Zur Subversion der Bildung bei Koneffke und bei Foucault. In: Sic et Non. Zeitschrift für Philosophie und Kultur. No. 11/2009.

http://www.sicetnon.org/content/pdf/zur_subersion_der_bildung.pdf

[Zugriff: 24.05.2011].

Langthaler, Herbert (2003): Antirassistische Pädagogik in Österreich: Später Paradigmenwechsel. In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. No. 15/2003.

http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/langthaler15.htm

[Zugriff: 24.05.2011].

Messerschmidt, Astrid (2007): Entnormalisierung und Vermeidung – Vier Muster im Umgang mit Rassismus. In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“, 14./15.9.2007, CJD Bonn. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassistische Arbeit in NRW, 56-71.

http://www.ida-nrw.de/html/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf

[Zugriff 21.05.2011].

Pühretmayer, Hans; **Görg**, Andreas (1999): Antirassismus in Österreich.

<http://no-racism.net/antirassismus/texte/antirassismusinoesterreich.htm>
[Zugriff: 12.05.2011].

Schwarze Frauen Community (o.J.): Wir über uns.
<http://www.schwarzefrauen.net/about/about/view/4/35>
[Zugriff: 12.05.2011].

Steindl, Mari (u.a.) (2008): Interkultureller Dialog. Interkulturelles Lernen. Texte – Unterrichtsbeispiele – Projekte. Wien.
http://www.projekte-interkulturell.at/data/upload/docs/Interkultureller_Dialog_-_Interkulturelles_Lernen.pdf
[Zugriff: 24.05.2011].

VPA- Verein für psycho- soziale und psychotherapeutische Aus-, Fort- und Weiterbildung (o.J.): Referentendetails: Dr. Elisabeth Reif.
http://www.vpa.at/index3_referentendetails.php?id=135
[Zugriff: 24.05.2011].

Was es heißt, weiß zu sein (2004): Eine Studio-Diskussion mit Ljubomir Bratič (BUM - Büro für ungewöhnliche Maßnahmen), Araba Evelyn Johnston-Arthur (PAMOJA - Movement of the young African diaspora) und Alice Ludvig (Universität Wien). Radio Stimme – Die Sendung der Initiative Minderheiten, 15.06.2004.
http://minderheiten.at//index.php?option=com_content&task=view&id=66&Itemid=64#15062004
[Zugriff: 12.05.2011].

Wir sind Vielfalt! Methodenvorschläge für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen; Hg.: alle anders alle gleich.at – Die Jugendkampagne für Vielfalt, Menschenrechte und Partizipation. Broschüre von 2006/2007.
http://www.asyl.at/schule/methodenbroschuere_alle_anders_alle_gleich.pdf
[Zugriff: 12.05.2011].

Wladasch, Katrin; **Krausneker**, Verena (2007): Rassismus, Diskriminierung & Zivilcourage. Didaktische Handreichung für PädagogInnen zur Vorbereitung und begleitenden Unterstützung des Projektes „38/08“. ZARA.
<http://www.lettertothestars.at/uploads/DidaktischeHandreichung.pdf>
[Zugriff: 21.05.2011].

Zentrum Polis. Politik Lernen in der Schule (o.J.): Rechte hat JedeR?!
<http://praxisboerse.politik-lernen.at/site/workshops/workshopsschuelerinnen/rechthatjeder>
[Zugriff: 21.05.2011].

Anhang

Abstract

(deutsche Version)

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Reflexion hegemonialen *weißseins* in rassismuskritischen Bildungsmaterialien. Ziel dieser Arbeit ist es, entlang postkolonialer und *weißseins*kritischer Fragestellungen Formen *weißer* Dominanz innerhalb antirassistischer Bildungsarbeit sichtbar zu machen. Zentrales Anliegen ist es dabei, die 'Normalität' von Rassismus aufzuzeigen und zu verdeutlichen, dass Rassismus kein gesellschaftliches Randphänomen ist, sondern konstitutives Element der mehrheitsösterreichischen Gesellschaft darstellt. Die Arbeit basiert auf der Annahme, dass auch im Bereich der rassismuskritischen Bildungsarbeit, Formen *weißer* Dominanz und rassistische gesellschaftliche Hierarchien fortgeschrieben werden.

Im Rahmen einer Analyse von zwei zentralen Materialien aus dem Bereich der rassismuskritischen Bildungsarbeit wird untersucht, ob sich mit Methoden der Kritischen *weißseins*forschung in rassismuskritischen Bildungsmaterialien Formen *weißer* Dominanz herausarbeiten lassen.

Postkoloniale und *weißseins*kritische Debatten, die in den theoretischen Grundlagen erarbeitet werden, bilden die Basis für das Analyseraster, das im zweiten Teil der Arbeit konkretisiert wird. In einem dritten Schritt werden die Materialien entlang des Analyserasters diskutiert. Dabei geht es nicht darum, alle Formen *weißer* Dominanz in den Bildungsmaterialien zu finden, sondern in aussagekräftigen Beispielen auf Widersprüche, aber auch auf bedenkenswerte Vorschläge für Veränderung hinzuweisen.

Abstract

(englische Version)

The thesis at hand deals with the reflection of hegemonic *whiteness* within anti-racist educational materials. The goal of this paper is to make forms of *white* dominance within anti-racist education visible, along the lines of postcolonial and critical *white* questioning. Thereby, a key demand is to demonstrate the ‘normality’ of racism and to illustrate that racism is not a marginal social phenomenon, but rather represents a constitutive element of the majority society in Austria. The paper is based upon the assumption that forms of *white* dominance and racist social hierarchies are also carried forward within the field of educational work that purports to critically deal with racism.

Within the framework of an analysis of two key materials from the field of anti-racist educational work, this paper attempts to work out if forms of *white* dominance (, and the ways in which they operate,) can be identified within educational materials that critically deal with racism, using methods of critical *whiteness* studies.

Postcolonial and critical *whiteness* debates, which are extrapolated in the theoretical foundations, build the basis for the analytical framework, which is substantiated in the second part of the paper. In a third step, the materials are discussed using the analytical framework. In doing so, the aim is not to find all the forms of *white* within the educational materials, but rather to point out contradictions, but also resistant potential.