

zusammen – getrennt – gemeinsam

Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essentialisierung von Differenz

MAI-ANH BOGER, NINA SIMON

Abstract: Answering to common problems of segregated and non-segregated workshops on racism, we present a new approach to teaching students the basics of critical race theory in university classes and discuss it based on qualitative empirical data. By working in stages of segregated and desegregated group work as part of the teaching method, we aim at a reflection of both sides necessary to fully understand racism: the universality of objective racist structures and the particularity of its subjective experience in dependence of one's own position in society.

Keywords: teaching methods, racism, segregation, universality, essentialism

Im Folgenden stellen wir ein von uns entwickeltes Seminarkonzept zur Rassismuskritik vor, in dem mit Gruppensegregation und Desegregation gearbeitet wird: Das Ziel insgesamt ist es, *zusammen* eine fachliche Grundlage zum Thema Rassismus zu legen, *getrennt* zu reflektieren, was die Positionsabhängigkeit unseres Sprechens und Tuns eröffnet und verschließt und schließlich *gemeinsam* zu überlegen, was wir aus diesen Positionen heraus tun können. Die Grundidee des 14-wöchigen universitären Seminars¹ hebt darauf ab, durch das Trennen und Wiederausammenführen Räume zu schaffen, in denen sowohl das Universale der objektiven rassistischen Strukturen als auch das Partikulare seiner subjektiven Erfahrung artikuliert und reflektiert werden können. Wir werden zunächst theoriegeleitet und sodann mit kleinen empirischen Fallvignetten unser Plädoyer für ein solches Verfahren unterlegen.

1 | Demnach ein reguläres Semester mit wöchentlichen Terminen. Unseres Erachtens eignen sich gerade wöchentlich stattfindende Seminarsitzungen für diese Konzeption, da die für diesen Prozess erforderliche Zeit in universitären Blockseminaren und/oder zeitlich komprimierten Veranstaltungen in der außeruniversitären (Erwachsenen-)Bildung nicht gegeben ist.

DAS AUSGANGSPROBLEM

Seminare zur Rassismuskritik ohne Segregation haben die Tendenz, den Unterschied zwischen Teilnehmenden, die von Rassismus betroffen sind und solchen, die nicht betroffen sind, zu nivellieren. In nicht-segregierten Settings besteht die häufig nicht lösbare Herausforderung immer wieder transparent zu machen, an welches Teilpublikum sich ein Text oder mitunter eine einfache, kleine Rückmeldung richtet. Die Behauptung, alle Lernmaterialien und Inhalte seien für alle Teilnehmenden interessant, bestärkt die enttante *weiße* Norm/Unmarkiertheit des *Weißseins* und den falschen Universalismus, auf den sich *weiße* Dominanz gründet. Schlimmstenfalls führt dies dazu, dass sich im rassismuskritischen Seminar rassistische Szenen der Nivellierung und Entwahrnehmung von Differenz (hornscheidt 2012: 359)² reproduzieren.

Segregierte Seminare sind als Antwort auf dieses Problem entwickelt worden (vgl. Yeboah/Hamaz 2013: 101ff.). Sie zielen auf die Anerkennung der Differenz, dass rassismuskritische Seminare positionsabhängig den Teilnehmenden anderes bedeuten und differente Lernwege zu beschreiten sind. Segregierte Seminare wiederum werden für ihre Begegnungsfucht sowie eine mögliche Entpolitisierung des Empowerments kritisiert. Auf *weißer* Seite drohen solche Seminare erfahrungsgemäß in eine Nabelschau zu kippen. Die Kontaktarmut verführt zu einer kalten Politik, die ohne Gegenüber – und somit ohne eine Ethik des Angesichts – allzu oft in einer Kombination aus Selbstgeißelung und Selbst-Passivierung endet. Auf Schwarzer Seite dominiert mittlerweile eine Vorstellung von ‚safe spaces‘, die im Zweifel gegen bildungswirksame Irritationen votiert. Etwas überspitzt: Die einen haben keine Ethik (es fehlen ja die Anderen); die Anderen haben keine Politik (sie haben sich ja ins Wohnzimmer zurückgezogen und die Tür zur Öffentlichkeit verschlossen).

Als Antwort auf diese aktuelle Aporie rassismuskritischer Seminare haben wir das hier vorgestellte Konzept entwickelt, das mit einem Wechsel durch Segregation und Desegregation arbeitet. Es hebt auf den Unterschied präreflexiven Zusammenseins und reflektierten Gemeinsamseins ab. Um diesen zu verdeutlichen, stellen wir zunächst die Lernwege dar, die jeweils zu beschreiten sind.

2 | Andernorts als „Farbenblindheit“ bezeichnet; da dieser Begriff in vielen Kontexten ableistich ist, schließen wir uns dem Begriffsvorschlag „Entwahrnehmung“ an, außer es handelt sich tatsächlich um Wahrnehmungsverleugnung.

PROZESSMODELLE ZU WEISSEIN UND EMPOWERMENT

Das Weißsein-Prozessmodell³ gestaltet sich wie folgt: Zunächst befinden sich *weiße* Menschen in der Phase des Unbewusstseins über das eigene Weißsein (1). Durch eine initiierende Irritation gelangen sie in die Phase der Vorbewusstheit (2) und beginnen mit einer Analyse widersprüchlicher Selbstverständlichkeiten. Sie werden mit ihrer *weißen* Selbstdefinition und Ideologie sowie mit Empfindungen wie *weiße* Feindseligkeit, Scham und Angst konfrontiert. In der Phase der defensiven Überidentifizierung (3) verleugnen sie ihre rassistischen Haltungen, weisen ihr Weißsein zurück, empfinden Wut anderen Weißen gegenüber und zu Menschen of Color eine (zu) große Nähe. Daran schließt ein Rückzug in Form erneuter Verdrängung an (4), mit dem die Verleugnung der Rechtmäßigkeit Schwarzer Forderungen ebenso einhergeht wie die (Re-)Konstruktion von Identität als biologische Gegebenheit. Schließlich findet eine umfassende Bewusstwerdung und Integration (5) statt, im Rahmen derer die *weiße* individuelle und kollektive Identität redefiniert und Rassifizierung insbesondere in Bezug auf die eigene soziale Positionierung hinterfragt wird. Die Phase der Autonomie (6) beinhaltet neben einem neu definierten *weißen* Selbst ein dauerhaftes Engagement gegen Rassismus sowie eine Integration der *weißen* Identität in das Selbstkonzept (vgl. Helms/Carter 1990: 67ff.).

Das Modell suggeriert eine Genauigkeit, die durch die Tatsache der vielfach verschiedenen Lebensläufe der Teilnehmenden an Anmaßung grenzt. Es handelt sich u.E. dennoch um eine fruchtbare Heuristik, wenn man sich auf die *zwei zentralen Momente der Beschreibung des Bildungsprozesses* konzentriert, die auf ein sozialtheoretisches Verständnis von politischer Bildung bauen⁴: erstens wird die Dezentrierung angestoßen durch irritierende Konfrontationen und Begegnungen mit Ereignischarakter, zweitens vollzieht sich die Entdeckung und Reflexion des Weißseins dialogisch; es geht um Nähe und Distanz zu PoC/Schwarzen, um zuweilen sehr intime Prozesse

3 | Die beiden Prozessmodelle, die im Folgenden präsentiert werden, stellen den Forschungsstand bezüglich rassismuskritischer Prozessbegleitungen dar. Wie immer in pädagogischen Kontexten, sind diese nur als Heuristiken zu verstehen. Auch handelt es sich um Phasen mit möglichen Regressionen und nicht um distinkte, klar diagnostizierbare Stufen. Viel eher sind die beiden Modelle geronnenes Erfahrungswissen aus rassismuskritischer Praxis.

4 | Ein solches Verständnis der Reflexion des Weißseins und dessen Dezentrierung als Bildungsprozess grenzt sich demnach deutlich ab von der Idee, es handele sich um eine abstrakte Politisierung, bei der Menschen in einem Buch nüchtern herausfinden, dass Rassismus existiert. Zu stark ergreift einen die Erkenntnis über das eigene Involviertsein in rassistische Strukturen, als dass ein derart distanzierter, kognitivistischer Bildungsbegriff es fassen könnte.

der (Dis-)Identifikation, um Liebe und Hass. Ebendies gilt genauso für die Schwarze/of Color Seite:

Zunächst befinden sich Menschen of Color in einer Phase der Weißorientierung (1), in der sie Weißsein mit positiven Attributen verbinden und ihr Selbstwertgefühl von der Akzeptanz und der Bestätigung Weißer abhängig ist (unbewusster, internalisierter Rassismus). In der daran anschließenden Konfrontations-Phase (2) nehmen sie beständig mehr rassistische Situationen wahr und die Suche nach der eigenen Schwarzen Identität beginnt. In der Phase der Desintegration (3) schließlich beginnen sie, sich mit anderen Schwarzen über ihre Erfahrungen auszutauschen und sind über deren Ähnlichkeiten erstaunt. Sie beginnen damit, sich mit Schwarzen Errungenschaften und Schwarzer Geschichte zu befassen. Unterstützt in dieser Phase das Umfeld nicht, kann es mitunter zu Verhärtung und Verbitterung gegenüber Weißen kommen. In der Phase Integration und Krise (4) findet eine Neu-Orientierung statt. Hierbei ist eine Rückkehr in Phase (1) aufgrund von Desillusion und Enttäuschung möglich, aber auch der Beginn eines Engagements gegen Rassismus. In der Phase „Selbstbestimmung und solidarisches Handeln“ (5) haben Menschen of Color insbesondere in Bezug auf ihr Schwarz-Sein ein selbstsicheres Auftreten. Sie nehmen sensibel die Unterdrückung von Menschen wahr und fühlen sich diesen verbunden (vgl. Helms 1990: 33ff.; Chebu 2014: 68ff.). Auch dieses Modell abstrahiert von den unterschiedlichen Erfahrungen der Teilnehmenden; seine falsche Genauigkeit lässt sich am leichtesten daran erkennen, dass es nicht einmal reflektiert, ob und wann Menschen migriert sind.

Beide Prozesse haben gemeinsam, dass sie sich nicht kognitivistisch begreifen lassen, sondern in Begegnung mit den Anderen stattfinden und dass im Zuge dessen eine Abwendung vom Modell des interpersonalen Rassismus (Rassismus als offene Anfeindung durch Einzelne) hin zu einem Verstehen der Struktur (Rassismus als gesichtslose Kraft, die sich in verschiedensten Formen materialisiert und in Interaktionen artikuliert) geschieht. Auf allen Stufen und aus beiden Perspektiven verändert sich im Prozess demnach das Gesicht der Anderen.⁵

⁵ In den frühen Stufen sind die Anderen essentialisiert anders* und werden als Repräsentant_innen der Gruppe wahrgenommen (z.B. „Meine Freundin ist Ausländerin“ oder „Das Lob des Lehrers bedeutet mir, dass ich von Weißen akzeptiert werde“). Eine Begegnung zwischen Menschen ist daher erst auf der jeweils letzten Stufe möglich, nachdem das Subjekt den Prozess der Dezentrierung des Weißseins bzw. der Rezentrierung und kritischen Selbstpositionierung als PoC durchlaufen hat. Hier kommt es weder durch falschen Universalismus zu einer Verleugnung der eigenen Teilidentität (weiße Seite), noch zu einem falschen Partikularismus, der

„ZUSAMMEN – GETRENNT – GEMEINSAM“ ALS ALTERNATIVE KONZEPTION EINES RASSISMUSKRITISCHEN SEMINARS

Die Kontrastierung der beiden Zustände der Koexistenz, des präreflexiven Zusammenseins und des reflektierten Gemeinsamseins, kann theoretisch gefasst werden in der Gegenüberstellung von Integration und Inklusion⁶: So wird unter Integration die nicht-reflektierte Form des Zusammenseins zweier Gruppen in einem Raum verstanden (Hinz 2002), wohingegen sich Inklusion durch das reflektierende Gemeinsamsein und aktive Hervorbringen und Bearbeiten dieses gemeinsamen Gegenstands (Feuser 1989, 1998) unter Achtung der Differenz (Prenzel 2006) auszeichnet. Daraus leitet sich auch das Lernziel des Seminars ab: Ziel ist es, sowohl den Gegenstand Rassismus als gemeinsamen Gegenstand und gemeinsame gesellschaftliche Aufgabe zu verstehen, als auch das Differentielle, das von der Position in der Gesellschaft abhängt, anzuerkennen ohne es zu nivellieren.⁷ Das emotionale Aufrütteln, das durch die Trennung und Wiederzusammenführung bewirkt wird, macht die Differenz zwischen Integration und Inklusion erfahrbar. Diese Inszenierungsform bringt daher den Vorteil mit sich, für beide Seiten ein Erfahrungslernen zu ermöglichen. Dadurch soll verhindert werden, dass es von *weißer* Seite aus bei unbewusster Assimilation und Dominanzinszenierungen und von Schwarzer Seite aus bei unbewusster Reproduktion internalisierter Rassismen bleibt, wie es für die frühen Phasen der jeweiligen Prozessmodelle als kennzeichnend beschrieben wurde.

Der Ablauf des (universitären) Seminars gestaltet sich wie folgt: In den ersten vier Sitzungen werden *zusammen* die Grundlagen der Rassismustheorie erarbeitet (Universales, also von der Sprechposition Unabhängiges wie Fachbegriffe, marxistische Grundlagen, etc.). Dann folgt die Teilnahme an der Empowerment- oder an

im Modus internalisierter Unterdrückung die eigene Teilidentität dem Gegenüber unterordnet (Schwarze Seite).

6 | Die Verwendung des Inklusionsbegriffs in diesem Aufsatz mag für manche Leser_innen ungewohnt erscheinen, wird er in der medialen Debatte doch zumeist nur für Menschen mit Behinderung (vor allem im schulpolitischen Diskurs) verwendet. Wir schließen uns der in den Erziehungswissenschaften kanonischen Definition an, nach der es um sämtliche Formen von Diskriminierung geht. Zum Inklusionsbegriff in rassismuskritischen Kontexten siehe auch Mecheril 2014.

7 | In Anerkennung dieser unterschiedlichen Möglichkeiten wurden in der Forschung auch unterschiedliche Benennungen geschaffen: Als „anti-rassistisch“ werden Maßnahmen von Betroffenen, also PoC und Migrationsanderen bezeichnet, wohingegen verbündete Weiße „contra-rassistisch“ handeln (AG Feministisch Sprachhandeln 2014: 59).

der Critical-Whiteness-Gruppe für sechs Wochen.⁸ Die Lerngruppen arbeiten in benachbarten Seminarräumen an verschiedenen Projekten.⁹ Im Anschluss treffen sich die Gruppen wieder im gemeinsamen Seminarraum und präsentieren sich gegenseitig ihre Projektergebnisse. In den letzten vier Sitzungen soll Rassismus als *gemeinsamer* Gegenstand von differenten Perspektiven beleuchtet werden.

INSZENIERUNGEN VON GEMEINSAMKEIT UND DIFFERENZ IN DER DESEGREGATIONSSITZUNG UND DEREN POSITIONSABHÄNGIGKEIT

Zur Illustration des Effekts, den diese Seminarconzeption hat, werden im Folgenden jeweils drei Reaktionsmuster analysiert, um zu zeigen wie sich darin die Anerkennung der Differenz und die Konstruktion des gemeinsamen Gegenstandes, das Partikulare und das Universale, jeweils zeigen. Das Datenmaterial stammt aus Schreibaufträgen, die in der Desegregationssitzung selbst geschrieben wurden, unmittelbar nachdem die Gruppen sich gegenseitig ihre Projekte aus den sechs segregierten Wochen präsentiert und sich im Anschluss in Tandems/Kleingruppen unterhalten ha-

8 | Die Studierenden ordnen sich selbst einer der Gruppen zu, basierend auf einer (von uns erstellten) Abfrage des Herkunftslandes (der Eltern), des Geburtsortes, der gefühlten Zugehörigkeit, der Erstsprachen und Religionszugehörigkeit sowie des Phänotyps und eines daran anschließenden von den Studierenden selbst zu ziehenden Fazits im Hinblick auf die Teilnahme.

9 | In der Critical Whiteness-Gruppe stand dabei eine Reflexion der eigenen privilegierten Position und damit einhergehend ein Erkennen des Involviertseins sowohl in durch rassistische Sozialisation bedingte Gefühls-, Denk- und Handlungsmuster als auch in rassistische Strukturen (vgl. Arndt 2009: 24ff.; Eggers 2009: 56ff.) im Zentrum, die unter anderem durch Schreibaufträge in Form von Selbstreflexionen stattfand, um einen verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen *Weißsein* einzüben (im Gegensatz zu Abwehrstrategien oder Schuldgefühlen) und somit aus einer *weißen* Position heraus gegenüber Rassismus handlungsfähig zu werden. In der People of Color-Gruppe wurde das Konzept durch den Ansatz der „Inneren-Kind-Arbeit“ (Reddemann 2001; Herbold/Sachsse 2007) ergänzt. Ähnlich wie bei Kilomba (2013) wird also auch in dieser Empowerment-Gruppe traumatheoretisch gearbeitet. Die Projektion auf ein „inneres Kind“ hilft dabei, die Ressourcen zur Selbstfürsorge zu aktivieren und trägt so zur Ich-Stärkung bei. Ziel ist ein verantwortungsvoller, selbstfürsorglicher Umgang (im Gegensatz zu Selbstvorwürfen, Selbstbeschuldigungen und anderen traumatischen Introjektionen).

ben. Der Impuls zum reflexiven Schreiben lautete: „Wie fühlt sich der de-segregierte Raum an?“¹⁰

Die Reaktionsmuster weisen einen unterschiedlichen Grad an Dezentrierung auf, was sowohl mit der Fähigkeit als auch mit der Art und Weise in Kontakt zu gehen zusammenhängt:

W1: Gemeinsamer Gegenstand und Anerkennung von Differenz

Das erste Muster der *weißen* Gruppe stellt dabei den günstigsten Fall dar, insofern es das einzige Reaktionsmuster ist, bei dem die Dezentrierung so weit fortgeschritten ist, dass ein Zuhören im emphatischen Sinne möglich ist. Kennzeichnend für die Kommentare ist, dass sie sich stark auf die Tandemgespräche beziehen: durch die Erzählungen und Berichte von People of Color „wurde [mir] klar, dass es um Selbstreflexion ging“. Die Schreibaufträge weisen an diesen Stellen darauf hin, dass es nicht das intellektuelle Verstehen, sondern das emotionale Mitteilen ist, das den *weißen* Teilnehmenden begreiflich macht, was ein Empowerment-Prozess bedeutet. Im Zuge dessen kommt es zu einer Anerkennung der Differenz und der unterschiedlichen Bedeutung, die das Seminar in Abhängigkeit von der Position hat: „Für viele von uns ist das hier ‚nur ein Kurs von vielen‘ – für die PoC-Gruppe, so schien es heute, ist es viel mehr.“ Dieses Verstehen ist demnach ein Verstehen des Differenten, das die Unmarkiertheit des eigenen Weißseins unumkehrbar aufhebt und gleichzeitig in

10 | Die folgenden Darlegungen basieren auf ausgewählten Schreibaufträgen, die mit Hilfe der Grounded Theory Methode kodiert wurden (vgl. Breuer 2010: 69ff.). Diese Daten sind Teil eines deutlich größeren Korpus, der in der Dissertation von Nina Simon unter verschiedenen Perspektiven genauer analysiert wird. In diesem Aufsatz konzentrieren wir uns lediglich auf diese eine Seminarsitzung und darauf, wie die „Wiedervereinigung“ von den Teilnehmenden inszeniert wird, um das Potential so konzipierter Seminare aufzuzeigen. Methodische Fragen (wie zum Beispiel die Reflexion unserer eigenen Sprechpositionen im Teamteaching) und Beschreibungen des Prozesses in seiner Gesamtheit können in diesem kurzen Paper nicht berücksichtigt werden. Auch sind die unten dargestellten Reaktionsmuster nicht typologisch zu verstehen, sie zeigen lediglich das Spektrum an Reaktionsweisen auf und können nicht ohne den Seminarprozess als Ganzes zu analysieren in eine Typologie oder ein Modell überführt werden. Vielmehr zeigen sie Momente in einem fortlaufenden Lernprozess auf, dessen weiterer Verlauf und Ausgang immer offen bleibt und nicht aus einem isolierten Reaktionsmuster vorhergesagt werden kann. Wir bitten daher beim Lesen nicht zu vergessen, dass das Seminar an diesem Punkt noch nicht abgeschlossen war; die Schreibaufträge waren nur ein Zwischenergebnis auf einer längeren Reise.

diesem Prozess die Konstruktion des gemeinsamen Gegenstandes stattfinden lassen kann. Die Studierenden, die dieses erste Reaktionsmuster aufweisen, sind die einzigen, die tatsächlich einen Austausch (also ein symmetrisches Gespräch) über die verschiedenen Lerninhalte führen können.

W2: (Auflösung der) Paranoia

Das zweite Reaktionsmuster nämlich – der paranoide Verarbeitungsmodus – erreicht kein Zuhören, sondern inszeniert ein Aushorchen und demnach eine Gesprächssituation, die im Asymmetrischen verweilt. So äußern die Teilnehmenden nach dem Austausch eine „Erleichterung“. Sie hätten befürchtet, dass die PoC einen „Anti-Weiß-Kurs“ durchlaufen. Gezeichnet wird die Angstphantasie eines wütenden Mobs, der Rache plant und schlussendlich zur Bestrafung der *Weiß*en antritt. So kommt es zu der Aussage, dass man „erstaunt [sei], dass die etwas ganz anderes gemacht haben“. Dabei geht es auch um Schuldgefühle: So äußert zum Beispiel eine Teilnehmerin, dass sie nach den Tandems erst verstanden habe, dass man als *Weiß*e „nicht zu den Bösen gehört“. Dies zeigt einerseits die Befürchtung, mit Schwarzen Vorwürfen konfrontiert zu werden,¹¹ andererseits den Verstehensprozess, der in Gang gesetzt wird durch das Aushorchen und die Informationen, die zeigen, dass sich die Schwarze Welt nicht um *Weiß*e dreht. Der Knackpunkt besteht folglich in der *Anerkennung der Autonomie des Schwarzen Lernprozesses*. Wird diese Autonomie nicht anerkannt, verharrt das *weiße* Subjekt in der den Dezentrierungsprozess blockierenden Paranoia.

W3: (Un-)Verständnis gegenüber Gruppentrennung

Die Codes zum (Un-)Verständnis gegenüber der Gruppentrennung liegen auf einer Achse von ‚autoritativ-paternalistischer Genehmigung der Trennung‘ bis zur ‚Verurteilung der Trennung als destruktiv‘. Beide Extreme gehen einher mit einer Selbstevaluation des *weißen Lernprozesses*. Die Trennungsgenehmiger:innen evaluieren den *weißen* Prozess deutlich negativer, bis hin zu Gefühlen des Fremdschämens: Es kommt in diesen Beschreibungen zu einer Spaltung in ‚gute *Weiß*e‘ und ‚schlechte *Weiß*e‘; die Gruppentrennung sei wegen der ‚schlechten *Weiß*en‘ legitim. Im anderen Extremfall werden die Ängste und Sorgen der PoC-Gruppe als Übertreibung bewertet sowie die Segregation als Dramatisierung abgelehnt: Mit großer Anstrengung wird ei-

11 | Psychoanalytisch gesprochen handelt es sich demnach um eine Projektion strafender Über-Ich-Anteile, die ermöglicht, dass das, was eigentlich ein Selbstvorwurf oder ein schlechtes Gewissen vor sich selbst wäre, im Außen abgearbeitet werden kann.

ne Farbenblindheit beteuert; der Raum fühle sich „genauso an wie zuvor, nur voller“. Es mache für einen keinen Unterschied.¹² Diese zweite Subgruppe liefert der ersten Subgruppe in deren Selbstwahrnehmung die Berechtigung für das eigene Verhalten. Beide hören den PoC nicht zu, sondern inszenieren ein geschlossenes Gespräch unter *Weiß*, um zu diskutieren, ob PoC das Recht haben, sich zu segregieren oder nicht. Dieses Reaktionsmuster ist daher das am wenigsten dezentrierte.

S1: Gemeinsamer Gegenstand und Solidarität

Kongruent zum günstigsten Fall *weißer* Reaktionen (W1) äußert sich auch in den Schwarzen Kommentaren der gelungene Bildungsprozess in einem Zulassen können der Begegnung und des symmetrischen Austauschs. Die Formulierung ist aus Schwarzer Perspektive aber eine Andere: Es wird der Eindruck beschrieben, dass „alle versuchen das neu Erlernte umzusetzen“. Dieses „alle“ zeigt die Erfahrung einer differenzkategorienübergreifenden gemeinsamen Bemühung und bezeichnet die Transition zum Universalen. So wie in W1 beschrieben wurde, dass das Verstehen des Partikularen erreicht werden musste, um eine symmetrische Begegnung zu ermöglichen, ist es hier ein Verstehen des Universalen, das einsetzt: alle* – ergo nicht nur wir – können einen selbst-reflexiven Zugang zu diesem Thema entwickeln.¹³

S2: Diagnostik weißer Prozesse

Komplementär zu den in W2 beschriebenen paranoiden Reaktionsweisen gibt es auch auf dieser Seite ein Muster, das darin besteht, sich im Wesentlichen mit der anderen Gruppe zu befassen und diese auszuhorchen. Was W2 und S2 verbindet ist ein ängstliches Misstrauen, das sich auf Schwarzer Seite im Hinterfragen der Authentizität oder Glaubwürdigkeit der weißen Bekundungen artikuliert. Die Beschreibungen bedienen sich häufig der Dichotomie von ‚Schein und Sein‘: „Es scheint, als wäre die *weiße* Gruppe toleranter geworden. [...] Mir scheint es so, als hätten sie etwas gelernt [...]. Anscheinend haben sie ihr *Weißsein* kritisch reflektiert.“ Es gibt eine Unsicher-

12 | Dieses Muster steht im Kontext einer Wiederkehr der Unmarkiertheit des *Weißseins*; jetzt sei wieder alles ganz „normal“, schreibt eine Person und setzt dabei ins Präteritum: „weil ich *weiß* war [war ich in diesem Raum]. Jetzt sitze ich wieder in einer Gruppe, weil mich einfach der Seminarinhalt interessiert“.

13 | Der Empowermentprozess gilt mit dieser Phase als abgeschlossen, in der das Subjekt of Color sich selbst das Recht zuspricht und es wagt, vom Universalen zu sprechen, also sich selbst zu entpartikularisieren (vgl. Absatz 2).

heit darüber, „was sie (wirklich) denken“. Die zwei Extreme des Spektrums werden gestellt von einer Teilnehmerin of Color, die das Bild von ‚unbelehrbaren Weißen‘ zeichnet und einer Teilnehmerin, die sich sehr enthusiastisch und stark lobend bei der *weißen* Seminarleitung für die gelungene Aufklärungsarbeit bedankt.¹⁴ Ob das Urteil über den weißen Lernprozess nun positiv, negativ oder zweifelnd ausfällt, alle eint, dass sie durch ihr Beurteilen von Individuen zurück in das Modell des interpersonalen Rassismus fallen, statt Rassismus als strukturell zu verstehen. Wie bei W2 so werden auch bei S2 die Untersuchungsobjekte von der Anderen Seite nicht als Individuen behandelt, sondern als Repräsentant_innen, wodurch beide einem essentialistischen Reduktionismus anheimfallen.

S3: Back to (white) Reality

Bei diesem Reaktionsmuster wird der de-segregierte Raum zur Evaluation des segregierten Raums genutzt. Es verhält sich antagonistisch zum Muster W3, insofern die den Räumen verliehenen Adjektive im Maximalkontrast zu den nivellierenden *weiß* positionierten Bekundungen, es gäbe keinen Unterschied zwischen den Räumen, eine deutlich größere Umstellung und einen starken Kontrast zwischen den Räumen unterstellen. So beschreibt eine den gemischten Raum als „kalt“. Andere beschreiben die segregierte Gruppe als „familiärer“, „entspannter“ und „sicherer“.¹⁵ In einem Schreibauftrag finden sich in kurzem Abstand die Sätze „Ich fühle mich hier zwar nicht fremd“ und „Man fühlt sich in dieser Gruppe eben fremd.“ Insgesamt beschreibt sie folglich eine ‚vertraute Fremdheit‘ – eine Art fremd zu sein, die wohlbekannt ist, an die man sich aber dennoch wieder „gewöhnen“ muss.

Die Studierenden beider Gruppen zeigen demnach nicht nur unterschiedliche Reaktionsweisen, sondern diese lassen sich zudem häufig gegensätzlichen Polen innerhalb eines Themas zuordnen. Somit konnte gezeigt werden, dass eine (gruppen-

14 | Sie schreibt: „Alle scheinen etwas mitgenommen zu haben. (Soweit ich mich auch umgehört habe, wird das Seminar als ‚Lieblingsseminar‘ bezeichnet, was ich nur bestätigen kann)“. Das negativste Urteil über die ‚Unbelehrbaren‘ hat die Form einer Kaskade abwärts: „Zwar bezweifle ich, dass alle *Weißen* mit den Seminarinhalten einverstanden waren oder sich ihrem *Weißsein* bewusst geworden sind oder es überhaupt wollen.“

15 | Immer wieder kommt es zu einem Ausdruck von Bedauern, dass die segregierte Zeit vorbei ist: „Schade, dass wir nicht mehr weiter arbeiten konnten.“ Die Desegregation wird als Abbruch eines Prozesses beschrieben. Dies steht im Kontrast zu den Beschreibungen der *weißen* Gruppe, welche die Desegregation als Fortführung eines Prozesses oder als Abschluss im positiven Sinne beschreiben.

)homogene Positionalität gewiss nicht zu homogenen Reaktionsmustern führt. Dennoch lassen sich diese klar von den Reaktionsmustern der jeweils Anderen Gruppe unterscheiden. So stehen die Reaktionsweisen der unterschiedlichen Sprechpositionen mal in kongruent-spiegelsymmetrischem ($W1 + S1$), mal in komplementärem ($W2 + S2$) und mal in antagonistischem ($W3 + S3$) Verhältnis zueinander. Gerade in ihrer Verschiedenheit zeigen sie das weite Spektrum individueller Bildungswege innerhalb des kollektiven Prozesses und deren gleichzeitige Abhängigkeit von ebenjener kollektiven Position auf.

FAZIT

Zusammen eine fachliche Grundlage zu legen, *getrennt* zu reflektieren, wie wir in unseren jeweiligen Positionen gefangen sind und *gemeinsam* zu überlegen, was wir aus diesen Positionen heraus tun können: Dieses Modell beschreibt unseres Erachtens den Idealfall eines rassismuskritischen Seminars, denn sowohl die Reflexion des *Weißsseins* als auch der Empowermentprozess zielen auf ein Verständnis des Partikularen und des Universalen als jeweils höchste Erkenntnisstufe.¹⁶ Auf *weißer* Seite aber geht es dabei in den frühen Phasen um ein Erkennen falscher Universalität und auf Schwarzer Seite um ein Erkennen falscher Partikularität. Die Trennung hilft dabei, dem Partikularen Raum zu geben, damit es als solches erkannt werden kann. Die Kontaktmomente wiederum – insbesondere die hoch bedeutsame Desegregationssitzung – verhindern auf Schwarzer Seite ein Abdriften in entpolitisierte Kuschelgruppen, die nach dem Universalen nicht mehr fragen, und auf *weißer* Seite ein Trockenschwimmen ohne Begegnungen, das in solipsistischer *weißer* Nabelschau endet.

So verschieden die Antworten sind, immer bleiben sie positionsabhängig und setzen sich in der Begegnung gegenseitig in Bewegung; in jedem Fall aber war es möglich einen gemeinsamen Gegenstand zu entbergen oder aber in ein bildungswirksames Unvernehmen über einen solchen zu treten. Wir hoffen daher in Zukunft mehr Räume zu sehen, in denen *weiße* und Schwarze Menschen *gemeinsam* nach Antwort-

16 | Insgesamt zeigt sich in den sehr verschiedenen, aber immer positionsabhängigen Reaktionsmustern, dass sich der Seminarablauf sehr gut eignet, um ebenjene Prozesse der Dezentrierung des Weißsseins und der Rezentrierung und kritischen Selbstpositionierung von PoC anzustoßen. Selbstverständlich haben nicht alle Teilnehmenden die jeweils letzte Stufe des jeweiligen Prozessmodells erreicht; dies ist in einem Semester auch niemals machbar. Der didaktische Wert des Ansatzes besteht u.E. vielmehr darin, dass diese Verhaltensweisen überhaupt sichtbar und dadurch bearbeitbar werden.

ten suchen, ohne die Differenz ihrer Positionalität und somit ihrer Möglichkeiten zu missachten.

LITERATUR

- AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin (2014): Was tun? – Sprachhandeln – aber wie? W_Ortungen statt Tatenlosigkeit! 2. Aufl. Berlin.
- Arndt, Susan (2009): Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands. In: Eggers, Maureen Maisha / Kilomba, Grada / Piesche, Peggi / Arndt, Susan (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Aufl. Münster. 24–28.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Chebu, Anne (2014): Anleitung zum Schwarz sein. Münster.
- Eggers, Maureen Maisha (2009): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Eggers, Maureen Maisha / Kilomba, Grada / Piesche, Peggi / Arndt, Susan (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Aufl. Münster. 56–72.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28 (1), 4–48.
- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Hildeschiedt, Anne / Schnell, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik. Weinheim, München. 19–36.
- Helms, Janet E. (1990): The Measurement of Black Racial Identity Attitudes. In: Helms, Janet E. (Hg.): Black and White Racial Identity. Theory, Research, and Practice. Westport. 33–47.
- Helms, Janet E. / Carter, Robert T. (1990): Development of the White Racial Identity Inventory. In: Helms, Janet E. (Hg.): Black and White Racial Identity. Theory, Research, and Practice. Westport. 67–80.
- Herbold, Willy / Sachsse, Ulrich (Hg.) (2007): Das so genannte Innere Kind. Vom Inneren Kind zum Selbst. Stuttgart.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (9). 354–361.
- hornscheidt, lann (2012): feministische w_orte – ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik. Frankfurt am Main.
- Kilomba, Grada (2013): Plantation Memories – Episodes of Everyday Racism. 3. Aufl. Münster.
- Mecheril, Paul (2014): Die Illusion der Inklusion. Bildung und die Migrationsgesellschaft. In: Zotta, Franco (Hg.): Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft. Gütersloh. 200–216.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Reddemann, Luise (2001): Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart.

Yeboah, Amma / Hamaz, Sofia (2013): Empowerment nach dem Phoenix-Ansatz. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Migration Integration Diversity: Empowerment. MID-Dossier. Berlin. 101–107.

Inhalt

Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft. Zur Einleitung
*Kijan Espahangizi, Sabine Hess, Juliane Karakayali,
Bernd Kasperek, Simona Pagano, Mathias Rodatz,
Vassilis S. Tsianos* 9

De/Realität des Terrors. Eine Bilddokumentation von stadträumlichen
Blickachsen der ehemaligen Lebensmittelpunkte der Opfer des NSU
Lee Hielscher 25

Aufsätze

„Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“. Formationen eines
,racial neoliberalism‘ an innerstädtischen Schulen Berlins
Ellen Kollender 39

Mit Recht gegen Rassismus. Kritische Überlegungen zum Verhältnis
von Recht und Antirassismus am Beispiel der schweizerischen
Strafnorm zur Rassendiskriminierung
Tarek Naquib 65

Assemblagen von Rassismus und Ableism. Selektive Inklusion und die
Fluchtlinien affektiver Politiken in emergenten Assoziationen
Marianne Pieper 91

Die zukünftige Nation. Demografisierung von Migrationspolitik und neue Konjunkturen des Rassismus <i>Susanne Schultz</i>	117
--	-----

Interview

Bringing Race Back in. Racism in “Post-Racial” Times <i>Alana Lentin, Juliane Karakayali</i>	141
---	-----

Interventionen

Addressing Whiteness with/in (Critical) Migration Studies <i>Miriam Aced, Veit Schwab</i>	151
--	-----

zusammen – getrennt – gemeinsam. Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essentialisierung von Differenz <i>Mai-Anh Boger, Nina Simon</i>	163
---	-----

Ethnosexismus. Sex-Mob-Narrative um die Kölner Sylvesternacht <i>Gabriele Dietze</i>	177
---	-----

Das Staatsgeheimnis ist Rassismus. Migrantisch-situiertes Wissen um die Bedeutungsebenen des NSU-Terrors <i>Lee Hielscher</i>	187
---	-----

Zur Ent-Thematisierung von Rassismus in der Justiz. Einblicke aus der Arbeit der Prozessbeobachtungsgruppe Rassismus und Justiz <i>Sophie Schlüter, Katharina Schoenes</i>	199
--	-----

Forschungswerkstatt

Zwischen Fördern, Integrieren und Ausgrenzen. Ambivalenzen und Spannungsfelder im Kontext von Sprachlernklassen an Grundschulen <i>Johanna Elle</i>	213
---	-----

Rassismus auf dem Wohnungsmarkt. Fallstricke und Potenziale des Paired Ethnic Testings <i>Valentin Domann</i>	227
Akademische Tabus. Zur Verhandlung von Rassismus in Universität und Studium <i>Karima Popal</i>	237
Racializing freedom of movement in Europe. Experiences of racial profiling at European borders and beyond <i>Inga Schwarz</i>	253
Autor_innen	267