



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

## **Das *weiße Wir* und die Interkulturalität**

(Re-)Produktion rassifizierter Differenzmarkierungen  
im Kontext Deutsch als Zweitsprache

verfasst von / submitted by

Doris Pokitsch, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
**Master of Arts (MA)**

Wien, 2015 / Vienna 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> İnci Dirim



## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit eidesstattlich durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, Oktober 2015

Doris Pokitsch



## **Danksagung**

Ein Projekt, wie jenes eine Masterarbeit zu schreiben, ist ohne Unterstützung zum Scheitern verurteilt. Mein herzlicher Dank gilt daher an dieser Stelle all jenen Menschen, die mir auf ihre je eigene Art und Weise dabei geholfen haben, dieses Scheitern zu verhindern.

Danke an alle, die sich hier angesprochen fühlen.



No!

I will not still my voice!

I have

to much to claim-

if you see me

looking at books

or coming to your house

or walking in the sun

know that I look for fire!

I have learnt

from books dear friend

of men dreaming and living

and hungering in a room with no light

who could not die since death was far to poor

who did not sleep to dream,

but dreamed to change the world.

And so

if you see me

looking at your hands

listening to your speak

marching in your ranks

you must know

I do not sleep to dream,

but dream to change the world.

(Martin Carter, 1951, Looking at you hands)

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vor – Wort</b>	<b>3</b>
<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>Anmerkungen zur Verwendung von Begriffen und zur Schreibweise</b>	<b>7</b>
<b>Theoretische Einbettung</b>	
<b>1. Referenzrahmen Postkoloniale Theorien</b>	<b>10</b>
1.1. Einführung in die Thematik	10
1.2. Entstehungsgeschichte und Entwicklungslinien Postkolonialer Theorien	11
<b>2. Critical Whiteness Studies</b>	<b>15</b>
2.1. Ursprungsorte	15
2.2. Was bedeutet <i>Whiteness</i> ?	17
2.3. Kritische Weißseinsforschung - deutschsprachige Diskurse	22
2.4. Als <i>weiße_r</i> über <i>Weißsein</i> sprechen	25
<b>3. Konstruktion rassifizierter Ordnungen</b>	<b>30</b>
3.1. Vier Ebenen zur Konstruktion rassifizierter Machtdifferenz	30
3.2. Zur Genese von Fremdbildern	33
3.3. Rassismus: Die Erfindung von <i>Schwarzen</i> und <i>weißen</i> Menschen	35
3.3.1. Die Geburt des Rassismus: Das Gesetz der <i>limpieza de sangre</i>	35
3.3.2. Der universelle Rassismus: Aufklärung, Rassismus und Kolonialismus	38
3.3.3. Der superiore Rassismus: Entwicklungen im 19. und frühen 20. Jhdt.	42
3.3.4. Rassismus ohne <i>Rassen</i> : aktuelle Rassifizierungskriterien	45
<b>4. Rassismus und Bildung</b>	<b>48</b>
4.1. ( <i>weiße</i> ) Wissensräume	48
4.2. Interkulturalität: Einer Erfolgsgeschichte?	50
4.2.1. Interkulturelle Kommunikation	52
4.2.2. Interkulturelle Pädagogik	54



## **Empirischer Teil**

<b>5. Zur Methode</b>	<b>55</b>
5.1. Lehrwerkanalysen: Überblick und Abgrenzung	57
5.2. Key Incident Analyse	59
5.2.1. Identifikation der Key Incidents	61
<b>6. Analyse der Dokumente</b>	<b>62</b>
6.1. Kontextualisierung des Datenmaterials	62
6.2. Key Incident 1-3:	66
„Die Situation der Frauen ist in Österreich anders als in meinem Heimatland“	
6.3. Key Incident 4-6:	75
„Welche Verhaltensregeln sind in Österreich üblich?“	
6.4. Ergänzende Anmerkungen zum Kulturbegriff in PD-Ö	84
<b>Conclusio</b>	<b>85</b>
<b>Eingrenzung/Ausblick</b>	<b>86</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>87</b>
<b>Anhang 1: Key Incident 1</b>	<b>96</b>
<b>Anhang 2: Key Incident 2</b>	<b>97</b>
<b>Anhang 3: Key Incident 3</b>	<b>98</b>
<b>Anhang 4: Key Incident 4</b>	<b>99</b>
<b>Anhang 5: Key Incident 5</b>	<b>100</b>
<b>Anhang 6: Key Incident 6</b>	<b>101</b>
<b>Abstract</b>	<b>102</b>
<b>CV</b>	<b>103</b>

*„»Weiß-Sein« ist eine Grundlage dafür, dass Menschen, die nicht der durch Weiße westliche Gesellschaften gesetzten körperlichen Norm (z.B. Hautfarbe) und/oder kultureller Norm entsprechen, diskriminiert werden. Will man dem Rassismus entgegentreten, so genügt es nicht, Schwarzen zu versichern, dass »wir ja alle gleich« seien. Der Rassismus hat eine Realität der Ungleichheit geschaffen. Jeder Versuch eines oder einer Weißen, Rassismus zu begegnen, muss daher mit einer offensiven Auseinandersetzung mit dem eigenen »Weiß-Sein« und den daran geknüpften Privilegien und rassistischen Grundmustern beginnen. (Arndt 2006:17)*

## **Vor - Wort**

Ein Vorwort zu einer Masterarbeit zu schreiben, ist eine sehr unübliche Praxis. Dieses Vorwort ist jedoch nicht im klassischen Sinne ein Vorwort, sondern vielmehr die Suche nach einem Wort davor.

Ein Wort, das vor dem steht, was danach kommt. Ein Wort, das bereits vorhanden war, bevor die vorliegende Auseinandersetzung hinzugefügt wurde. Ein Wort, das eine Auseinandersetzung wie diese verortet. Ein Wort, das mich als *weiße* Autorin verortet.

Involviertheit

Die Beschäftigung mit *Weißsein* aus einem *weißen* Standpunkt heraus - das Formulieren einer kritischen *weißen* Stimme als ambivalentes Unterfangen. Im Versuch, rassifizierte Machtstrukturen aufzuzeigen und einen bescheidenen Beitrag zu deren Destabilisierung zu leisten, bleibe ich als *weiße* Autorin doch gleichzeitig in diesen Strukturen verhaftet. Profitiere von ihnen; bin Nutznießerin eines Systems der Ungleichheit.

Involviertheit

Als *weiße* Lernende, als *weiße* Forschende, als *weiße* Fragende, als *weiße* Schreibende bin ich Teil dieses Systems struktureller Ungleichheit. Mein Denken, Sprechen und Schreiben geschieht immer aus dieser privilegierten Position heraus - kann nur aus dieser Position heraus geschehen.

Involviertheit

Die vorliegende Auseinandersetzung ist der Versuch eine kritische *weiße* Stimme zu formulieren, im Bewusstsein dieser Involviertheit. Im Bewusstsein des damit verbundenen Dilemmas. Im Unvermögen dieses Dilemma aufzulösen.

## Einleitung

Das Forschungs- und Handlungsfeld Deutsch als Zweitsprache findet nie in einem Vakuum oder einem gänzlich unabhängigen Raum statt, sondern ist im Kontext der Wissensvermittlung und Wissensgenerierung eng in Machtprozesse verstrickt, die sich entlang der Trias Sprache - Migration - Bildung entfalten. Untersuchungen aus hegemonial- und rassismuskritischen Perspektiven auf das Fach konnten bereits vielfach strukturelle Ungleichheiten in Sprachlehr- und Sprachlernzusammenhängen aufzeigen, die machtvolle Strukturen kontinuierlich (re-)produzieren und repräsentieren. Dabei blieb der Fokus jedoch häufig auf der Konstruktion von Zuschreibungen, während jene, die diese Markierungen erzeugen, als Teil eines normativen Zentrums unsichtbar blieben und weiterhin bleiben.

Die vorliegende Arbeit ist der Versuch einer Fokusverschiebung, die es ermöglicht, diese machtvollen Verstrickungen sichtbar zu machen und jene Strukturen, die hinter Zuschreibungs- und Ausgrenzungsprozessen liegen, offenzulegen. Diese Fokusverschiebung beinhaltet auch eine veränderte Perspektive auf das Fach DaZ\*<sup>1</sup> selbst, welches dadurch als Bestandteil eines Systems struktureller Ungleichheit verstanden wird. Beschäftigen *wir* uns mit DaZ\*, beschäftigen *wir* uns auch immer mit jenen, die nicht Teil dieses *Wir*s sind. *Wir* beschäftigen uns mit Menschen, die aufgrund diverser konstruierter Kategorien von Differenz in Relation zu diesem *Wir* gesetzt werden: Mit Migrant\_innen, mit Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund, mit jenen, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen bzw. die Deutsch als Zweitsprache sprechen. *Wir* fokussieren also ein *Nicht-Wir*, welches, wie Paul Mecheril (2010) feststellt, nur in seiner Relation zu einem *Wir* vorstellbar ist und „in Erinnerung [ruft], dass die sozialen Zugehörigkeitsordnungen [...] von einer diffusen, auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen >Wir<<sup>2</sup> Einheit strukturiert werden“ (ebd.14). Dieses konstruierte *Wir* stellt ein unsichtbares normatives Zentrum dar, von dem aus Grenzlinien gezogen werden, die zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* unterscheiden und daraus entstandene und entstehende Ungleichheiten legitimieren.

DaZ\* als Forschungs- und Handlungsfeld ist aufs Engste mit Machtprozessen verbunden, die in einen Kreislauf aus Wissen – Macht – und Wissensproduktion verstrickt sind. Das Forschen

---

<sup>1</sup> Anm.: In Anlehnung an den Vortrag „Postkoloniale Perspektiven auf DaZ\*“ von İnci Dirim am 3.6.2015 an der Universität Wien wird „DaZ“ mit einem Sternchen versehen, um auf dessen Konstruktionscharakter zu verweisen.

<sup>2</sup> Anm.: Hervorhebung im Original

über und Lehren von Sprache geschieht jedoch nicht immer im Bewusstsein darüber, dass Sprache nicht nur ein Mittel zur Ermächtigung, sondern ebenso ein Mittel zum Ausschluss sowie zur Herstellung gesellschaftlicher Hierarchien darstellt.

Die vorliegende Arbeit will einen bescheidenen Beitrag dazu leisten, ein Bewusstsein über (eigene) Verstrickungen in ein System struktureller Ungleichheit zu stärken; eine neue Perspektive einzunehmen, um machtvolle Strukturen im Kontext DaZ\* sichtbar zu machen und zu destabilisieren.

Im Bestreben, die angesprochene Fokusverschiebung vorzunehmen, habe ich daher versucht, Theorien und Konzepte der Kritischen Weißseinsforschung auf den Forschungs- und Handlungsraum DaZ\* anzuwenden, um unter Bezugnahme der Analysekategorie des kritischen *Weißseins*, diese Ansätze für den Bereich fruchtbar und die Normativität von *Weißsein* sichtbar zu machen.

Diese Sichtbarmachung geschieht in der vorliegenden Arbeit in zwei Schritten.

In einem ersten Schritt wird eine theoretische Basis, ausgehend von Theorien und Ansätzen der Kritischen Weißseinsforschung und deren Referenzrahmen, geschaffen. Dabei werden zunächst einige wichtige Ansätze der Postkolonialen Theorien vorgestellt (Kapitel 1), bevor die Analysekategorie selbst, mit ihren Potentialen, aber auch Widersprüchen, in den Fokus der Betrachtung rückt (Kapitel 2). Da ich diese Arbeit innerhalb der Kritischen Weißseinsforschung und nicht der Critical Whiteness Studies verorte, daher auch von *Weißsein* und nicht von *Whiteness* spreche, wird dabei auch die Verwendung der deutschen Begriffe - ihre Vor- und Nachteile - dargestellt und in den aktuellen Forschungsstand der Kritischen Weißseinsforschung in amtlich deutschsprachigen Regionen<sup>3</sup> eingebettet (Kapitel 2.3). In Kapitel 3 wird schließlich die Konstruktion von *Wir* und *Nicht- Wir* Markierungen anhand des Modells der rassifizierten<sup>4</sup> Machtdifferenz von Maureen Maisha Eggers (2005) dargestellt und

---

<sup>3</sup>Anm.: Um auf die faktische Mehrsprachigkeit in den oft als „deutschsprachige Länder“ (wie etwa Österreich) bezeichneten Nationalstaaten, sowie auf die Tatsache, dass innerhalb nationalstaatlicher Gebiete auch weitere Amtssprachen (z.B. anerkannte Minderheitensprachen) existieren, zu verweisen, wird hier dem Begriff „amtlich deutschsprachige Region[en]“ der Vorzug gegeben. Vgl.: Dirim [et.al](2015:62)

<sup>4</sup>Anm.: Als Rassifizierung wird hier analog zu Rassialisierung ein kognitiver Abstraktionsprozess bezeichnet im Zuge dessen Zeichen auf Körper übertragen werden. In dieser Arbeit wird dem Begriff der Rassifizierung vor Rassialisierung jedoch der Vorzug gegeben. Letzterer stellt eine Übersetzung des Konzepts der „racialisation“ von Miles/Brown ([1989] 2003) dar, die Rassialisierung als „a process of delineation of group boundaries and of allocation of persons within those boundaries by primary reference to (supposedly) inherent and /or biological (usually phenotypical) characteristics“ (ebd.100) definieren. Wie Terkessidis (1998) überzeugend herausarbeitet, bezieht sich dieser Prozess jedoch nicht mehr ausschließlich auf sichtbare Merkmale (die in

dabei mittels eines Abrisses der Geschichte des Rassismus die historische Variabilität rassifizierter Differenzmarkierungen sowie die kontinuierliche, sich perpetuierende Konstruktion von Fremdbildern in Relation zu einem (*weißen*) *Wir* aufgezeigt. Den Abschluss der theoretischen Einbettung bilden die Betrachtung rezenter rassifizierter Differenzmarkierungen sowie ein Blick auf pädagogische Konzepte im Umgang mit diesen (Kapitel 4).

In einem zweiten Schritt wird ausgehend von der erarbeiteten theoretischen Basis gefragt, wie sich rassifizierte Differenzmarkierungen i.S. eines historisch gewachsenen, (*weißen*) Wissens in Bildungskontexte einschreiben bzw. eingeschrieben haben. Finden sich unter dem Namen „Interkulturelles Lernen“ Wissensanschlüsse, die rassifizierte Differenzmarkierungen entlang von kulturellen Zuschreibungen (re-)konstruieren und somit eine rassifizierte Machtdifferenz (re-)stabilisieren? Enthalten diese Anknüpfungen ein Wissen über die Dichotomie von *Wir* und *Nicht-Wir*?

Um diesen Fragen nachgehen zu können, habe ich aus dem Lehrwerk Pluspunkt Deutsch→ Österreich (B1) sogenannte Key Incidents isoliert und sie einer Key Incident Analyse unterzogen (Kapitel 6). Diese Analyse ermöglicht durch eine permanente Bezugnahme bzw. Verknüpfung zu anderen, teilweise auch vorangegangenen Diskursen, Kontexten und Wissensformen, implizite rassifizierte Wissensbestände sichtbar zu machen und diskursive Praxen offen zu legen.

Die Sichtbarmachung von Verstrickungen des Fachs DaZ\* in rassifizierte Machtstrukturen wird in dieser Auseinandersetzung über das Medium des Lehrwerks angestrebt, um aufzuzeigen, wie rassistisches Wissen in Lehrmaterialien eingeschrieben wird, ohne dass dies auf den ersten Blick zu erkennen ist. Die explizite Darstellung impliziter diskursiver Praxen strebt die Stärkung einer Verweigerungshaltung an: Die Verweigerung an der Legitimierung und Stabilisierung von rassistischem Wissen mitzuwirken.

I.d.S. kann DaZ\* nicht nur in Lernkontexte eingebunden werden, sondern auch für Verlern-prozesse einen wichtigen Beitrag leisten.

---

Folge biologisiert werden), sondern bedient sich einer breiten Palette an heterogenen Differenzierungskategorien. Vgl.: ebd.74f. Zur näheren Betrachtung des Prozesses der Rassifizierung siehe Kapitel 3.1.

## **Anmerkungen zur Verwendung von Begriffen und zur Schreibweise**

Die vorliegende Auseinandersetzung geschieht nicht nur durch, sondern v.a. auch in Sprache, d.h. Sprache wird hier i.S. eines sozialen Konstruktivismus, gleichsam als Abbild und Konstruktion von Wirklichkeit(en) verstanden. Der Sprache ist demnach eine Handlungsmacht inhärent, die Toni Morrison (1993) sowohl als Figur der Sprache versteht, als auch umgekehrt, die Sprache als Figur dieser Handlungsmacht benennt.<sup>5</sup> Durch diese Dimensionen von Handlungsmacht kann Sprache zu einer verletzenden Handlung werden: Sprache verletzt daher durch Benennung. Aber Sprache verletzt auch durch eine Nicht- Benennung, durch ein Verschweigen bzw. in Analogie zu Judith Butler (2006), durch die Verweigerung einer Anrufung, die der Existenz des Subjektes zu Grunde liegt.<sup>6</sup>

Das Bestreben in und durch Sprache nicht zu verletzen, beinhaltet den bewussten Gebrauch und den bewussten Verzicht von Begriffen sowie auch Markierungen innerhalb der formalen Ebene von Sprache, die ich an dieser Stelle kurz erläutern werde.

Wie bereits aus dem Titel dieser Arbeit hervorgeht, spreche ich hier, in Anlehnung an das bereits vorgestellte Begriffspaar *Wir/ Nicht-Wir*, von einem *weißen Wir* und dem folgend auch von einem *nicht-weißen Nicht-Wir*, um zu verdeutlichen, das *Weißsein* jenes normative Zentrum darstellt von dem aus, und zu dem, Zuschreibungen erzeugt und hierarchisch positioniert werden. Ich spreche demnach von *weiß*, *weißen* Menschen und *Weißsein* sowie von *Schwarz*, *Schwarzen* Menschen und *Schwarzsein*, und zwar i.S.v. Eske Wollrad (2005) „*nicht im essentialistischen Sinn, sondern als Strategie, um Herrschaftsverhältnisse überhaupt beschreibbar machen zu können*“ (ebd.20). Um den Konstruktionscharakter dieser Begriffe zu verdeutlichen werden sie in dieser Arbeit kursiv geschrieben. Zusätzlich möchte ich mit der Großschreibung des Adjektivs *Schwarz* das Widerstandspotential, das Ermächtigungspotential sowie die politische Kraft markieren, welche diesem Begriff immanent sind. Um nicht den Eindruck einer singulären *Schwarzen* Identität zu erzeugen, schließe ich mich Susan Arndt (2009) an und spreche von *Schwarzen* Menschen und *People of Color*<sup>7</sup> nach folgendem Verständnis:

---

<sup>5</sup> Vgl.: Butler (2006:18f.)

<sup>6</sup> Vgl.:ebd.44ff.

<sup>7</sup> Anm.: In Folge *PoC*

„Während sich der Begriff >Schwarze<<sup>8</sup> in dieser Unterscheidung auf Menschen mit afrikanischen >roots< und >routes<<sup>9</sup> bezieht, rekuriert der Begriff >People of Color< auf Menschen mit >roots< und >routes< in der Türkei, Armenien, Afghanistan, als Sinti, als Roma etc. Ausgehend von Rassismus als gemeinsame Erfahrung werden hierbei verschiedene historische Kontexte zusammengedacht und partiell differierende Beziehungsgeschichten zusammengefasst. Damit steht der Begriff >People of Color< auch für die Notwendigkeit, beim Thematisieren von Rassismus immer auch konkret darüber zu sprechen, wer von wem vor dem Hintergrund welcher historischen Prozesse rassialisiert wird.“ (ebd.344)

Obwohl *weiß* ebenso eine soziale und politische Position darstellt, schreibe ich diesen Begriff im Gegensatz zu *Schwarz* stets klein, um eine Abgrenzung hinsichtlich des Widerstandspotentials zu verdeutlichen. Schließlich ist *weiß* immer mit Hegemonie verbunden und ein Konzept der (politischen) Aneignung, wie dies der Begriff *Schwarz* erfahren hat, kann nicht einfach auf eine machtvolle Position übertragen werden. Mit dieser Schreibweise folge ich den Empfehlungen von Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (2009).<sup>10</sup>

Dabei möchte ich betonen, dass diese Schreibweise nur eine Möglichkeit darstellt, über Rassismus zu sprechen, ohne eine verletzende Sprache zu verwenden. In den mittlerweile vielfältigen kritischen Auseinandersetzungen mit *Weißsein*, in amtlich deutschsprachigen Regionen, haben sich verschiedene Konzepte eingeschrieben, die ich diesem Versuch gleichsetze; daher verzichte ich auf Markierungen in direkten Zitaten, in denen eine andere Strategie der Benennung verfolgt wird, wenn aus dieser der Versuch einer nicht verletzenden Sprache zu erkennen ist.

Die Strategie soziale Konstruktionen durch Kursivsetzung zu markieren, verwende ich in dieser Arbeit nicht nur für *weiß*, *Schwarz* und *PoC*, sondern auch für andere Begriffe wie etwa *Kultur*, *Volk*, aber auch *Rasse*.

Die Verwendung des Begriffs *Rasse* ist in deutschsprachigen Diskursen nicht unumstritten. Vielfach wird daher innerhalb der Rassismusforschung in amtlich deutschsprachigen Regionen

---

<sup>8</sup> Anm.: Alle Hervorhebungen im Original

<sup>9</sup> Anm.: Arndt verwendet hier die Erweiterung des Begriffs >rootes< mit >routes< im Hinblick auf eine diasporische Identität. Diese Erweiterung verdeutlicht ihr historisches Werden bzw. Geworden-Sein.

Vgl.: ebd.360

<sup>10</sup> Vgl.: ebd.13

auf die englische Bezeichnung *race* ausgewichen, da diese als weniger biologisiert gilt und sich demnach als kritische Kategorie besser eigne. *Rasse* wiederum gilt, speziell in Ländern die den Nationalsozialismus hervorgebracht haben, als zu eng mit diesem historischen Kontext verbunden, als dass diese Bezeichnung auf andere Kontexte anzuwenden wäre.<sup>11</sup>

Ich verwende die deutschsprachige Bezeichnung aus zweierlei Gründen: Erstens verstehe ich den Nationalsozialismus nicht losgelöst von einer rassistischen Historie, sondern eng in eine historisch gewachsene Struktur von Rassismus eingebettet. So wurden *Rassen* von den Nationalsozialist\_innen und ihren Verbündeten nicht erfunden, vielmehr konnten sie bereits auf eine Basis an rassistischem Wissen zurückgreifen, die sich über Jahrhunderte entwickelt und spezifiziert hatte.<sup>12</sup> Zweitens liegt in der Verwendung des englischen Begriffs m.E. die Gefahr einer Verharmlosung. Es erscheint mir, als wären jene machtvollen Strukturen, die zu rassifizierten Zuschreibungen führen und führten, durch die Vermeidung des Begriffs *Rasse* ebenfalls getilgt. Ich halte es daher mit Mecheril (1997) und verwende das Wort *Rasse* denn, „[es] ist böse, es sticht, es tut weh – kein anderes Zeichen, das besser passte“ (ebd.198 zit.nach Dietrich 2007:23)

Neben den hier beschriebenen sprachlichen Widerstandspraktiken verfolge ich in dieser Arbeit auch das Ziel mittels geschlechtersensibler bzw. -kritischer Sprache Nicht-Benennungen entgegenzutreten. Daher gebe ich stets geschlechtsneutralen Begriffen den Vorzug. Wenn dies nicht möglich ist markiere ich die Begriffe mit dem sogenannten Gender\_Gap, um Geschlechtsidentitäten Raum zu geben, ohne sie in das duale Geschlechtersystem Mann/Frau pressen zu wollen. Bei Begriffen, bei denen sich die maskuline Stammform durch ein feminines Suffix ändert, wird der Gender\_Gap zwischen der veränderten Stammform und dem Suffix eingefügt (z.B. Jüd\_innen).

---

<sup>11</sup> Vgl.: Dietrich (2007: 22f.), Wollrad (2005:16ff.)

<sup>12</sup> Anm.: Diese rassistische Epistemologie wird in Kapitel 3.3. nachgezeichnet.



## Theoretische Einbettung

### 1. Referenzrahmen Postkoloniale Theorien

*„Die Welt, die der Rassismus schuf, wurde Wirklichkeit, weil der Rassismus es so wollte [...].“*

(Mosse [1978]2006:25)

#### 1.1. Einführung in die Thematik

Ansätze Postkolonialer Theorien<sup>13</sup> und daraus resultierende veränderte Blickwinkel auf hegemoniale, gesellschaftliche Dynamiken bilden eine wichtige Verständnisbasis für Critical Whiteness Studies bzw. die Kritische Weißseinsforschung und daher auch das theoretische Fundament der hier vorliegenden Betrachtungen. Dabei würde eine eventuelle vorschnelle Bedeutungszuschreibung des Adjektivs „postkolonial“ als auf eine lineare historische Entwicklung verweisend, d.h. einem Interesse an Entwicklungen und/ oder Zuständen, die nach dem Kolonialismus als Folgen von diesem entstanden sind, eine Beschäftigung mit postkolonialen Theorien im Rahmen eines deutschsprachigen Kontextes, aufgrund marginaler kolonialer Beteiligung als fraglich erscheinen lassen<sup>14</sup>. Speziell im nationalstaatlichen Kontext Österreich, welcher auf keine (zumindest außereuropäische) Kolonialgeschichte zurückblickt. Postkoloniale Theorien bieten jedoch vielfältige Ansätze, nicht nur um sich mit kolonialen Machstrukturen, sondern vor allem auch mit daraus resultierenden hegemonialen Dynamiken zu befassen, die als globale Erfahrungen gesehen werden können. Methodologisch werden dabei v.a. literatur- und kulturwissenschaftliche Ansätze aufgegriffen, die ab der Mitte des 20. Jahrhunderts im Rahmen des sogenannten linguistic turns<sup>15</sup> in der Wissenschaft populär wurden. Die dabei im Fokus stehenden Diskurs- und Literaturanalysen, sowie kritische Betrachtungen kolonialer Archivtexte oder postmoderner Kunst- und Kulturtheorie

---

<sup>13</sup> Anm.: Um darauf zu verweisen, dass es sich nicht um eine einheitliche postkoloniale Theorie, sondern vielmehr um eine Vielzahl an theoretischen Auseinandersetzungen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und Kontexte handelt, „die sich zudem in einem kontinuierlichen Schlagabtausch zueinander zu befinden scheinen“ (Castro Varela/Dhawan 2005:8), werden postkoloniale Theorien in dieser Arbeit stets im Plural genannt.

<sup>14</sup> Anm.: Die Wahrnehmung einer marginalen, d.h. nicht relevanten Beteiligung an der Kolonialgeschichte amtlich deutschsprachiger Regionen findet sich sogar in Edward Saids Studie *Orientalism* ([1978]1995), in der er- im Kontext Orientalismus- den Beitrag Deutschlands als reine Weiterentwicklung englischer und französischer Diskurse einschätzte und daher eine Analyse des deutschen Orientalismus ausblendete. (ebd.17ff.)

<sup>15</sup> Anm.: Als linguistic turn, wird eine Perspektivverschiebung weg von soziologischen Bedingungen auf ökonomische Verhältnisse und hin zu Bedeutung von Sprache und Diskursen für Realitätskonstitutionen bezeichnet. Vgl.: Dietrich (2007:28)

verdeutlichen den Versuch einer transnationalen Geschichtsschreibung sowie ein Aufbegehren gegenüber jeglicher Form von Hegemonie.<sup>16</sup> In einem permanenten Wechselspiel zwischen Theorie und der Forderung nach politischer Praxis werden dadurch Prozesse der Kolonialisierung ebenso wie Prozesse der De-, Re- und Neokolonialisierung thematisiert bzw. auch Widersprüche von Dekolonisationsprozessen herausgearbeitet. Dies geschah und geschieht einerseits um die Verwobenheit von Geschichte(n) zu verdeutlichen und andererseits, um auf die andauernde und keiner linearen Progression folgenden Prozesse von Dekolonisation sowie auf Tendenzen neokolonialer Machtverhältnisse zu verweisen.<sup>17</sup>

Kolonialismus bezieht sich dabei jedoch nicht nur auf seine direkte imperiale Ausübung - betrifft demnach nicht nur ehemalige kolonialisierte Länder und sogenannte Kolonialmächte wie etwa Frankreich und Großbritannien - sondern vor allem auch auf die, innerhalb des Kolonialismus wichtige Komponente ihrer epistemischen Legitimation. Postkoloniale Theorien stellen somit eine interdisziplinäre Kritik dar, welche Prozesse rassifizierter Subjektivierung und Objektivierung reflektiert, um Verknüpfungen zwischen Wissen, Macht, Begehren, Kolonialismus und Rassismus sichtbar zu machen und thematisieren daher auch immer die „*Dekonstruktion von Wissens- und Wahrheitsproduktionen*“ (Steyerl/Gutiérrez Rodríguez 2003:8).<sup>18</sup> Stuart Hall (2002) verweist diesbezüglich auf die Notwendigkeit die einzelnen Systeme der Kolonialisierung (Kolonialismus als Macht- und Ausbeutungssystem, Kolonialismus als Erkenntnis- und Repräsentationssystem) nicht isoliert, sondern stets als ein Kräftefeld von Macht und Wissen zu betrachten, in welchem die Konstruktion, Stabilisierung und gewaltvolle Repräsentation der *Anderen* („*others*“ ebd.237) und ihre Bedeutung für die Konstruktion eines überlegenen, europäischen Selbst zum Ausdruck kommen.<sup>19</sup>

## 1.2. Entstehungsgeschichte und Entwicklungslinien der Postkolonialen Theorien

Wurzeln postkolonialer Theorien können bereits im antikolonialen Widerstandskampf in den anglophonen respektive frankophonen Kolonien des afrikanischen Kontinents gefunden werden: In Bestrebungen des Pan- Afrikanismus und insbesondere in der Bewegung der Négritude ab den 1930er und 1940er Jahren, in der erstmals nicht nur die imperialen

---

<sup>16</sup> Vgl.: Castro Varela/ Dhawan (2005:8ff.), Ha (2010:261)

<sup>17</sup> Vgl.: Castro Varela/ Dhawan (2005:24f.),

<sup>18</sup> Vgl.: Castro Varela/ Dhawan (2005:11ff.), (Dietrich 2007:25ff.), Steyerl/Gutiérrez Rodríguez (2003:8ff.)

<sup>19</sup> Vgl.: ebd.237f.

Auswirkungen des Kolonialismus, sondern vor allem auch die Objektmachung kolonialisierter Subjekte thematisiert wurden.<sup>20</sup>

Mit der Gründung der Zeitschriften „*Légitime Defense*“ (1932 durch Étienne Lero), sowie „*L'Étudiant noir*“ (1934 durch Léopold Senghor, Aimé Césaire, Léon Damas) konnten sich erstmals Stimmen einer afrikanischen Elite erheben um einen Protest, eine *Schwarze* Gegenposition zur *weißen* Hegemonie in der Analyse von Kolonialismus und Rassismus zu formulieren, um damit die westliche Hegemonie sowie die Heuchelei der *mission civilisatrice* aufzuzeigen.<sup>21</sup> Im Versuch, rassistische Stereotype positiv umzukehren, reichte die Bedeutungszuschreibung von *Schwarzsein* innerhalb der Négritude von einem Bewusstsein darüber („*conscience d'être noir*“ Césaire) bis hin zu einem Ensemble an kulturellen Werten, die *Schwarze* vom Rest der Menschheit unterscheiden („*ensemble des valeurs culturelles noires [...] [que] différencie[nt] le noir du reste des hommes*“ Senghor, beide zit. nach Ndeffo Tene 2004:58),<sup>22</sup> blieb dabei jedoch noch dem kolonialen Verständnis grundsätzlicher Differenz von *Schwarz* und *weiß* weitgehend verbunden. Dieses Festhalten an einem Konzept statischer Identitäten kritisierte der von Césaire unterrichtete Frantz Fanon in seiner 1952 erschienenen Studie „*Peau noire, masques blancs*“ („*Schwarze Haut, weiße Masken*“), die die Konstruktion des „*Schwarzen Mannes*“ sowie die daraus resultierende Subjektkonstruktion des „*weißen Mannes*“ aus psychoanalytischer Sicht untersuchte. Auch wenn hier, wie etwa Gutiérrez Rodríguez (2007) aus intersektioneller Perspektive kritisiert, die Konstruktion *Schwarzer* und *weißer* Frauen gänzlich ausgeblendet wurde, wurde in dieser Studie erstmals der Zusammenhang zwischen Kolonialisierung und Bewusstsein rassistischer Denkmuster deutlich.<sup>23</sup> Sein 1961 veröffentlichtes Buch „*Les damnés de la terre*“ („*Die Verdammten dieser Erde*“), welches als eines der wichtigsten antikolonialen Manifeste gilt, setzt diese Auseinandersetzung mit kolonialer Gewalt fort und festigte die Bedeutung Fanons als Vordenker postkolonialer Theorien und Kritiker der Vorstellung von Kolonialismus als kollektiven, indifferenten Erfahrungsort *Schwarzer* Menschen.<sup>24</sup>

Als weitere Vorläufer postkolonialer Theorien werden häufig die Commonwealth Literature Studies gesehen, welche durch das Studium literarischer Produktionen in ehemaligen

---

<sup>20</sup> Vgl.: Gutiérrez Rodríguez (2003:21f.), Castro Varela/ Dhawan (2005:16ff.),

<sup>21</sup> Vgl.: Ndeffo Tene (2004: 51ff.)

<sup>22</sup>Anm.: beide Zitate stammen ursprünglich aus einem Gespräch mit Kesteloot, L. 1959

<sup>23</sup> Vgl.: ebd.21f.

<sup>24</sup> Vgl.: Castro Varela/ Dhawan (2005:21), Gutiérrez Rodríguez (2003:22f.)

britischen Kolonien bereits einige Argumente und Konzepte vorwegnahmen. Begründet durch eine kollektive, koloniale Erfahrung, sowie eine gemeinsame Sprache, wurde die Entwicklung eines „*Repertoire[s] an bündigen Stilen und eine[r] gemeinsamen Weltsicht*“ (Castro Varela/ Dhawan 2005:22) abseits nationalstaatlicher Grenzziehungen angenommen. Gerade diese Subsumierung unter einen gemeinsamen Erfahrungsraum sowie der richtungsweisende Anglozentrismus- sowohl formal als auch sprachlich- führte jedoch rasch zu Kritik an frühen Formen der Commonwealth Literature Studies, was ab Mitte der 1970er Jahre eine fundierte Hinterfragung und Novellierung ideologischer Grundkonzepte sowie die Entlarvung neokolonialistischer Tendenzen bedingte. Anfänglich wurden die Begriffe Commonwealth Studies und Postcolonial Studies noch synonym verwendet, langsam vollzog sich jedoch eine Verschiebung zugunsten der Begriffes Postkoloniale Studien bzw. Postkoloniale Theorien- vor allem ab der Veröffentlichung von Edward Saids „*Orientalism*“ (1978).<sup>25</sup> Said untersuchte in dieser Studie den Orientalismuskurs mit speziellem Fokus auf die Konstruktion und Repräsentation des Orients. Dabei zeigt er auf, wie der Orientalismus Menschen, die diesem fiktiven Raum zugeschrieben werden, als *Andere*, als Gegenbild zu einem europäischen Selbstbild, konstruiert („*they*“- „*we*“ ebd.12). Damit einhergehend richtete sich Saids Aufmerksamkeit auch auf die Instrumentalisierung dieses generierten „Wissens“ zur Stabilisierung kolonialer Herrschaft.<sup>26</sup> Neben Said werden auch die Arbeiten von Homi K. Bhabha als eine der tragenden Säulen postkolonialer Theorien gezählt. Als Weiterentwicklung der Frage nach kolonialen Identitäten, wie sie bereits bei Fanon besprochen wurden, liegt Bhabhas Hauptfokus auf der Analyse von Dynamiken kolonialer Beziehungen sowie der Ambivalenz kolonialer Objektkonstruktionen. In diesem Zusammenhang ist v.a. das Konzept der kolonialen *Mimikry* zu nennen, welches Bhabha in seinem Aufsatz „*Von Mimikry und Menschen*“(„*Of Mimikry and Man*“)<sup>27</sup> als „*Strategien des Begehrens*“ (ders.2000:132) des kolonialisierten Subjekts und gleichsam als „*Objekt kolonialer Überwachung*“(ebd.131) versteht, wobei die *Anderen* dabei stets als anders erkennbar bleiben, sie sind „*fast dasselbe, aber nicht weiß*“ (ebd.132).<sup>28</sup> Neben der *Mimikry* als widerständige Praxis wurde und wird v.a. das Konzept von *Hybridität*<sup>29</sup> in den Arbeiten von Bhabha rege diskutiert und kritisiert erfreut

---

<sup>25</sup> Vgl.: Castro Varela/ Dhawan (2005:22f.)

<sup>26</sup> Vgl.: Castro Varela/ Dhawan (2005:29ff.), Said ([1978]1995)

<sup>27</sup> Vgl.: Bhabha 2000:125-136

<sup>28</sup> Vgl.: ebd.125ff., Castro Varela/ Dhawan (2005:89ff.)

<sup>29</sup> Anm.: In seinem Aufsatz „*Zeichen als Wunder*“ (2000, „*Sign Taken for Wonders*“) entfaltet Bhabha sein Konzept von Hybridität im Zusammenhang mit einer Analyse literarischer Beschreibungen der Bibel, die er als gewollt

sich jedoch einiger Beliebtheit innerhalb von Migrationsdiskursen. Auch Gayatri Chakravorty Spivak wird zu der „*Holy Trinity*“ (Young 1995:163 zit.nach Castro Varela/ Dhawan 2005:25) der Postkolonialen Theorien gerechnet. Spivak, vor allem bekannt durch ihren Essay „*Can the Subaltern speak*“ (1988), in dem sie der Frage nachgeht, ob für die Subalternen<sup>30</sup> gesprochen werden muss, damit sie gehört werden, sie also repräsentiert werden müssen anstatt sich selbst zu repräsentieren, hat das Feld der Postkolonialen Theorien sowohl theoretisch als auch methodologisch stark geprägt. Mittels dekonstruktivistischen Strategien untersucht sie u.a. die Heterogenität postkolonialer Realitäten sowie die Fortführung epistemischer Gewalt im Neo-Kolonialismus am postkolonialen Subjekt. Die Pädagogik, die Spivak als „*ein sich Anlegen mit dem Apparat der Wertekodierung*“ (Spivak 1990:227 zit.nach Castro Varela/ Dhawan 2005:58) versteht, spielt immer wieder eine wichtige Rolle in ihren Arbeiten, in denen sie für das Verlernen des Wissenskanons plädiert, um die Fortsetzung epistemischer Gewalt, durch die Ausblendung imperialistischer und kolonialistischer Geschichte(n), zu unterbinden.

Mittlerweile haben Ansätze der Postkolonialen Theorien auch Einzug in deutschsprachige Diskurse unterschiedlicher Forschungsfelder gefunden und erfreuen sich einer gewissen Popularität. Für die vorliegenden Betrachtungen erachte ich Postkoloniale Theorien nicht wegen, sondern trotz ihrer Popularität als geeigneten Referenzrahmen, da innerhalb dieser Sprache und Schreiben als reflexive Formen von Positionierungen und Artikulationen verstanden werden, welche die „*herrschenden Räume mit ihrer Praxis konfrontieren, sie durchkreuzen, durcheinanderwirbeln und betriebsuntauglich machen*“ (Gutiérrez-Rodríguez 2003:19).

---

falsch gelesen und/oder übersetzt identifiziert, was unweigerlich zu einer Hybridisierung dieses, als symbolischer Repräsentant kolonialer Herrschaft gelesenen, Buches führte. Dies ließ Bhabha folgern, dass „*die koloniale Präsenz immer ambivalent und zwischen ihrem ursprünglichen und autoritativen Anschein und ihrer Artikulation als Wiederholung und Differenz gespalten [ist].*“ (ebd.159) Hybridität ist demnach jener Prozess, der die Brüchigkeit kolonialer Repräsentation nutzt, um mittels *anderen* Wissens dominante Diskurse zu unterwandern. Vgl.: ebd.151ff.

<sup>30</sup> Anm.: Spivak bezieht sich bei ihrem Verständnis von „subaltern“ einerseits auf Antonio Gramscis Begriff der Subalternen, wie er sie in seinen Gefängnisheften (1929-1935) definiert, ergo als keiner hegemonialen Klasse zugehörig und politisch unorganisiert. Diese Definition wird jedoch durch den Bezug auf die Interpretation der Subaltern Studies Group, allen voran von Guha Ranjait dahingehend erweitert, dass subaltern bei Spivak auch räumlich zu verstehen ist. Die Subalterne zeichnet sich demnach durch einen Raum, der jegliche Möglichkeit der Mobilität ausschließt, aus. vgl.: Castro Varela/ Dhawan (2005:57f., 68f., 129f.), Gutiérrez Rodríguez (2003:25f.)

## 2. Critical Whiteness Studies

*„[I]nstead of asking the common moral question: „Am I a racist?“ and expecting a comfortable answer, the white subject should rather ask: “How can I dismantle my own racisms?“, as the question itself initiates that process.“* (Kilomba 2010:23)

### 2.1. Ursprungsorte der Critical Whiteness Studies

Die Anfänge der Critical Whiteness Studies werden häufig in den Auseinandersetzungen der Black Studies und der Cultural Studies der 1990er Jahre vor allem in den USA gesehen und fanden in Folge Einzug in verschiedene wissenschaftliche Disziplinen wie etwa den Geschichtswissenschaften, der Soziologie, den Kulturwissenschaften oder auch den Erziehungswissenschaften. Einen wichtigen Beitrag leisteten auch die Gender Studies und Queer Studies, indem sie, *„die undefinierte gesellschaftliche Norm, also die privilegierten Machtzentren, in den Fokus [...] rück[t]en“* (Dietrich 2007:49)<sup>31</sup>

Hier sollen jedoch nicht diese - zweifellos relevanten - Referenzen, sondern zwei wichtige Ursprünge der Critical Whiteness Studies vorgestellt werden, die laut Gabriele Dietze (2006) in jüngeren Veröffentlichungen zur Geschichte der Critical Whiteness Studies häufig ausgeblendet werden, ohne deren Rezeption jedoch einerseits die politischen Aspekte der Critical Whiteness Studies geleugnet werden und man andererseits Gefahr läuft, hegemoniale *weiße* Positionen zu reproduzieren anstatt diese zu dezentralisieren.<sup>32</sup> Auch bell hooks (1996) verweist auf die Bedeutung, Ursprungsorte von Theorien anzuerkennen, auch oder vor allem wenn diese für *weiße* Forscher\_innen nicht zugänglich sind:

*„Schließlich lässt die Tendenz die Arbeit weißer Forschender überzubewerten, gepaart mit der Unterstellung, diese Arbeit bilde den einzig relevanten Diskurs, das Problem potentiell unzugänglicher Ursprungsorte außer acht- Räume, zu denen weiße Theoretiker und Theoretikerinnen keinen Zugang haben. Ohne einen essentialistischen Standpunkt festzuschreiben zu wollen, ist es von entscheidener Wichtigkeit, weder zu ignorieren noch abzustreiten, daß [sic!] solche Ursprungsorte existieren.“* (ebd.85)

bell hooks spricht hier vor allem von den vielfältigen Erfahrungen und Geschichten der Slave narratives, die als wichtiges *Schwarzes* Wissensarchiv über *weiße* Hegemonie lange vor der

---

<sup>31</sup> Vgl.: Dietrich (2007:40f.)

<sup>32</sup> Vgl.: ebd.224f.

institutionellen Etablierung von Critical Whiteness Studies entstanden sind. Trotz teilweise restriktiver Verbote wurden *weiße* Individuen und Kollektive von *Schwarzen* Sklav\_innen - den vermeintlich zu observierenden Objekten, denen selbst kein Subjektstatus zugesprochen wurde - genau beobachtet und analysiert. Diese Subjektwerdung im Sinne einer Objekt-Subjekt Verschiebung wurde zu überlebensnotwenigem Wissen, welches interpretiert, reflektiert und weitergegeben wurde und somit erstmals die scheinbare Neutralität und Unsichtbarkeit von *Weißsein* enttarnte. Als Teil *Schwarzer* Tradition fand dieser *Schwarze* Blick, nachdem er anfänglich ausschließlich mündlich tradiert wurde, etwa seit Beginn des 20. Jahrhunderts Einzug in die Literatur, wurde in Romanen, Theaterstücken oder Essays verarbeitet und ermöglichte somit verschiedene Konstruktionen von *Weißsein* offenzulegen und einer breiteren Öffentlichkeit vor Augen zu führen.<sup>33</sup> Diese Sichtbarmachung beinhaltete auch die Forderung nach einem Perspektivwechsel, hin zu den Konsequenzen von Rassismus auf jene, die als Teil einer unsichtbaren Norm Machtdifferenzen erzeugen, ohne scheinbar in diese verstrickt zu sein; 1992 treffend von der Nobelpreisträgerin Toni Morrison formuliert, die in ihrer Essaysammlung *„Playing in the Dark: Whiteness and Literary Imagination“* Standardwerke der US- amerikanischen Literatur hinsichtlich Rassifizierungsprozessen betrachtet:

*„My project is an effort to avert the critical gaze from the racial object to the racial subject; from the described and imagined to the describers and imaginers; from the serving to the served.“* (ebd.90)

Als zweiter wichtiger Ursprungsort für die kritische Auseinandersetzung mit *Whiteness* gelten Reflexionen und Analysen innerhalb der *weißen* Frauenbewegung in den USA. Wie Dietze (2006) in diesem Zusammenhang betont, basierten diese Auseinandersetzungen von *weißen* Feminist\_innen jedoch nicht auf Freiwilligkeit, *„sondern sie wurden in politischen Auseinandersetzungen dazu gezwungen, weil sie sich weigerten, wahrzunehmen, dass sie aus einer Position der herrschenden Norm sprachen“* (ebd.222). Geschlechterdifferenz bzw. später *Gender* wurde von *weißen* Feminist\_innen der US-amerikanischen Mittelschicht in den 1970ern und 1980ern als primäre, vereinende, identitätsstiftende Kategorie, als gemeinsamer Erfahrungsort aller Frauen angesehen, wodurch diese *„als eine »farblose«<sup>34</sup> Kategorie“* (Wollrad 2005:106) präsentiert wurde. Diese Vereinheitlichung bei gleichzeitiger Ausblendung

---

<sup>33</sup> Vgl.: Eggers (2005:18ff.), bell hooks (1996:203f.), Wollrad (2005:33ff.)

<sup>34</sup> Anm.: Hervorhebung im Original

der Komplexität von Unterdrückungsmechanismen verdeutlichte die eigenen Verstrickungen *weißer* Feminist\_innen in rassifizierte Gesellschaftsverhältnisse, welche von *Schwarzen* Feminist\_innen entlarvt wurden. Diese Auseinandersetzung mit *Gender* als rassifizierte Kategorie bildete einen Grundstein für die Artikulation einer *Schwarzen* feministischen Theorie, welche „[d]urch die Annahme des Paradigmas von Rasse, Klasse und Geschlecht als ineinandergreifende Systeme von Unterdrückung [...] die sozialen Beziehungen von Dominanz und Widerstand [rekonzeptualisiert]“ (Hill Collins 1991:222 zit.nach Wollrad 2005:111) und befruchtete die als *weiß* sichtbar gemachten Diskurse feministischer Debatten.<sup>35</sup>

Darin zeigt sich die Bedeutung kritischer *Schwarzer* Stimmen für die Entwicklung der Critical Whiteness Studies, ihrer interdisziplinären Verankerung, sowie das Potential das in diesem Perspektivenwechsel liegt: Kritischen Betrachtungen von *Whiteness* ist demnach die Möglichkeit der Sichtbarmachung, der Entschleierung „*rassifizierte[r] Subjektpositionen und gesellschaftliche[r] Dominanzstrukturen*“ (Dietrich 2007:47) inhärent. Diese Sichtbarmachung ermöglicht wiederum innerhalb der Rassismusforschung, Rassismus nicht mehr als Erscheinung am Rande der Gesellschaft zu betrachten, sondern sein subjektkonstituierendes Moment, für *Schwarze* und *weiße* Subjekte ins Zentrum des Interesses zu rücken, wobei zu beachten ist, dass Subjekte stets „*an der Norm des Weißseins gemessen, markiert und positioniert werden*“ (Tießberger 2013:15) und somit die Thematisierung von *Whiteness/ Weißsein* keinesfalls zu einer Rezentrierung dieser scheinbaren Norm führen darf.<sup>36</sup>

## 2.2. Was bedeutet Whiteness?

Nachdem wichtige Ursprungsorte der Critical Whiteness Studies vorgestellt wurden, ist es nun an der Zeit, sich näher mit dem Begriff *Whiteness* zu beschäftigen.

Wovon sprechen wir, wenn wir von *Whiteness*<sup>37</sup> sprechen?

Wie aus dem bisher Gesagten hervorgeht, handelt es sich bei *Whiteness* um keine objektiv vorgegebene, sondern um eine unsichtbare Kategorie, die „*durch unterschiedliche Praktiken hervorgebracht*“ (Dietrich 2007:41) wird und in der Regel als neutrale Norm, als „*unmarked marker*“ (Dyer 1997:31 zit.nach Dietrich 2007:40) außerhalb des Blickfeldes liegt. Der Begriff

---

<sup>35</sup> Vgl.: Dietrich (2007:40f.,47ff.), Dietze (2006:220ff.), Wollrad (2005:33f.,100ff.,110ff.),

<sup>36</sup> Vgl.: Dietrich (2007:40f.,47ff.), Dietze (2006:220ff.), Tißberger (2013:12ff.)

<sup>37</sup> Anm.: Auf Unterschiede und Problematiken, die in Bezug auf die deutsche Bezeichnung *Weißsein* existieren, werde ich in Kapitel 2.3. genauer eingehen. Davor verwende ich ausschließlich die englische Bezeichnung *Whiteness*, um möglichen Widersprüchen oder Unverständlichkeiten vorzubeugen.



per se ist diffus, aber man ist sich weitgehend darin einig, dass *Whiteness* sowohl ein gesellschaftliches Konstrukt als auch ein rassistisches Herrschaftssystem darstellt. *Whiteness* beinhaltet somit zwei Dimensionen, ist gleichsam Konstrukt und Realität einer rassistischen Gesellschaftsstruktur, wobei diese Dimensionen nicht isoliert voneinander, sondern stets in ihrer Verstrickung und Verwobenheit betrachtet werden müssen.<sup>38</sup> Innerhalb der Dimension von *Whiteness* als Realität einer rassistischen Gesellschaftsstruktur gilt *weiß* als unmarkiertes Zentrum, welches mit Macht ausgestattet ist, stellt also einen „Ort struktureller Vorteile und Privilegien“ dar, der „unsichtbar [und] unbenannt ist“ (beide: Wachendorfer 2006:57), speziell für jene, die diesem Zentrum zugerechnet werden.<sup>39</sup> Peggy McIntosh befasst sich in ihrem Artikel „*White Privilege. Unpacking the Invisible Knapsack*“ ([1989]2015) mit eben diesen unsichtbaren Privilegien und erläutert dass „*whites are carefully taught not to recognize white privilege as males are taught not to recognize male privilege*“ (ebd.74). Als logische Folge versucht McIntosh diesen „*invisible weightness knapsack*“ (ebd.74) zu entpacken, indem sie eine Liste ihrer persönlichen *weißen* Privilegien, aus ihrer Alltag erstellt um diese auch konkret zu benennen.<sup>40</sup> Ich zitiere im Folgenden einige von McIntosh aufgezählte Privilegien<sup>41</sup> um die angesprochene Unsichtbarkeit von *Whiteness* nochmals zu veranschaulichen:

*„1. I can, if I wish, arrange to be in the company of people of my race most of the time.*

*8. I can be sure that my children will be given curricular materials that testify to the existence of their race.*

*9. If I want to I can be pretty sure of finding a publisher for this piece on white privilege.*

*14. I can do well in challenging situations without being called a credit to my race.*

*15. I did not have to educate our children to be aware of systematic racism for their own daily physical protection.*

*21. I am never ask to speak for all the people of my racial group.*

*23. I can criticize our government and talk about how much I fear its policies and behavior without being seen as a cultural outsider.*

---

<sup>38</sup> Vgl.: Dietrich (2007:40f.,47ff.), Tißberger (2013:12ff.), Wollrad (2005:37f.,73ff.)

<sup>39</sup> Vgl.: Arndt (2014:17), Wachendorfer (2006:57)

<sup>40</sup> Vgl.: ebd.75f.

<sup>41</sup> Anm.: Die von McIntosh vielfach veröffentlichten Listen von Privilegien divergieren in ihrer jeweiligen Länge, nicht jedoch inhaltlich. Die hier zitierten Privilegien, sind aus McIntosh (1988) und McIntosh ([1989]2015) entnommen.

30. *If I declare there is a racial issue at hand, or there isn't a racial issue at hand, my race will lend me more credibility for either position than a person of color will have.*

34. *I can worry about racism without being seen as self-interested or self-seeking.*

40. *I can choose public accomodation without fearing that people of my race cannot get in or will be mistreated in the places I have chosen.*

(McIntosh, (1988 o.S.) und ([1989]2015:74f.)

Besonders hervorgehoben soll an dieser Stelle nochmals Punkt 15 werden, nämlich die eigenen Kinder nicht über Rassismus aufklären zu müssen, da dieser vermeintlich keine Präsenz in ihrem Leben besitzt. Dieses scheinbare Privileg beinhaltet laut Susann Arndt (2014) jedoch die Gefahr, Rassismus auf ein Thema zu reduzieren, mit dem man sich – aus einer *weißen*, privilegierten Position heraus - beschäftigen kann, oder eben auch nicht. Rassismus, i.S. einer „*allgegenwärtige[n] Macht- und Wissensstruktur, die verstanden werden will.*“ (ebd.17), entzieht jedoch eben dieses Privileg vermeintlicher Entscheidungsfreiheit.<sup>42</sup> Dies führt uns zur zweiten Dimension von *Whiteness* als gesellschaftliches Konstrukt. Innerhalb dieser Dimension stellt *Whiteness* eine historisch gewachsene Kategorie dar, die häufig als von sich kontinuierlich fortsetzenden Rassifizierungsprozessen bedingt und dadurch als verhandelbar postuliert wird - wer als *weiß* gilt und wer nicht wurde und wird demnach gesellschaftlich verhandelt, wie folgende zwei Beispiele veranschaulichen sollen, die Wollrad (2005) herausgearbeitet hat:

Innerhalb der rassistischen Logik des 18. Jahrhunderts (auf die ich in Kapitel 3.3.2. noch ausführlich eingehen werde) wurde Vernunft und Verstand sowie die Entwicklung von Künsten und Wissenschaften ausschließlich *weißen* Gesellschaften zugesprochen, oder in den Worten des englischen Philosophen David Hume (1711-1776): „*Es gab noch nie eine zivilisierte Nation von anderer Hautfarbe als der weißen*“ (zit.nach Wollrad 2005:73). Um nun diese Logik aufrechtzuerhalten und gleichzeitig die Existenz des antiken Ägyptens als solche anerkennen zu können, musste ein Teil des Maghrebs retrospektiv rassifiziert werden, d.h. rückblickend eine *weiße* ägyptische Bevölkerung geschaffen werden, deren *Rasse* sich genealogisch klassifizieren ließ. Durch das Postulat einer Besiedelung Ägyptens durch die kaukasische *Rasse* konnte ein Teil der ägyptischen Bevölkerung rückblickend *weiß* gemacht werden. Dabei

---

<sup>42</sup> Vgl.: ebd.17f.

handelte es sich freilich um die privilegierte Bevölkerung Ägyptens; Sklaven blieben weiterhin *Schwarz*, um wiederum deren Ausbeutung zu legitimieren. Durch die so vorgenommenen Rassifizierung wurde somit auch ein wichtiges Argument für die Aufrechterhaltung der Sklaverei gegeben, da die Entwicklung einer *weißen* ägyptischen „Hochkultur“ demnach Hand in Hand mit der Unterwerfung und Ausbeutung der *Schwarzen* ägyptischen Bevölkerung ging.<sup>43</sup>

Als weiteres Beispiel für den Verhandlungscharakter von *Whiteness* für Kollektive wird häufig das „*weiß*-Werden“ irischer Einwander\_innen in den als *weiß* definierten USA des 19. Jahrhunderts genannt. Immigrierte Ir\_innen wurden in den USA anfänglich nicht als *weiß* anerkannt, sondern der als unterlegen geltenden keltischen *Rasse* zugeordnet, deren Ursprung von einigen US-amerikanischen Bürger\_innen auf dem afrikanischen Kontinent verortet wurde. Dieses als nicht-*weiß* Gelten zeigte sich etwa in einer Volkszählung aus jener Zeit, die zwischen „In- und Ausländer“ und „Iren“ unterschied und spiegelte sich auch im sozio-ökonomischen Status der irischen Arbeiter\_innen wider, die ohne Zugang zu Bildung in Armut lebten und niedrigste Arbeiten verrichten mussten. Zudem war die Bezeichnung „Ire“ als Schimpfwort synonym zu herabwürdigenden Bezeichnungen für *Schwarze* US Bürger\_innen dieser Zeit. Die so an den Rand der Gesellschaft gedrängten Ir\_innen verbündeten sich jedoch nicht mit den ebenfalls ausgebeuteten *Schwarzen* Bürger\_innen, sondern kämpften um das Erlangen ihres *Whiteness* durch ein extrem pro *weißes* Verhalten, welches sich vor allem in der Verteidigung der Sklaverei und auch in der Gewaltausübung gegenüber *Schwarzen* Mitbürger\_innen zeigte und zu einer schrittweisen Akzeptanz von Ir\_innen als *weiße* US-Amerikaner\_innen führte. Die so *weiß*-gewordenen Ir\_innen zeigten ihr Überlegenheitsgefühl in Folge sowohl gegenüber *Schwarzen* als auch gegenüber anderen als nicht-*weiß* erachteten Gruppen.<sup>44</sup>

Diese Beispiele verweisen auf eine unklare Grenze zwischen *Schwarz* und *weiß* und auf die vermeintliche Brüchigkeit der Kategorie *weiß*, deren Reinheit immer wieder postuliert und verteidigt werden musste/ muss. Zwar wird hier deutlich, dass Individuen nicht unabhängig einer *weißen* Hierarchie *weiß* werden können, Verschiebungen von Subjektpositionen somit stets im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Prozessen gedacht werden müssen, dennoch

---

<sup>43</sup> Vgl.: Wollrad (2005:73f.)

<sup>44</sup> Vgl.: Wollrad (2005:74f.)

spricht diese Argumentation *Whiteness* einen Verhandlungscharakter zu.<sup>45</sup> Am vehementesten wird dieser Verhandlungscharakter von *Whiteness* von der sich selbst als New Abolitionists bezeichnenden Strömung vertreten, deren radikalste Repräsentanten sich in den *weißen* Historikern Noel Ignatiev und John Garvey finden. Garvey und Ignatiev plädieren etwa in der von ihnen herausgegebenen Zeitschrift „*Race Traitor*“ für eine Analyse von „*making, remaking and unmaking of whiteness*“ (Garvey/ Ignatiev 1997:349, zit.nach Arndt 2009:350), fordern also die Abschaffung von *Whiteness*, die sie durch ein Ablegen *weißer* Privilegien als realisierbar erachten. In diesem Zusammenhang erscheinen *weiß* und *Schwarz* ausschließlich als zwei oppositionelle, politische Kategorien. *weiß* als die negative, mit Hegemonie und Ausbeutung verbundene Kategorie muss bekämpft und schließlich überwunden werden, während *Schwarz*, in einer romantisierten Form, das erstrebte Ziel der *weißen* New Abolitionists durch die Überwindung von *weiß* darstellt, die Hand in Hand mit der Erlangung von etwas *Blackness* geht.<sup>46</sup>

*Whiteness* kann jedoch nicht einfach „*wie ein getragener Mantel*“ (Wollrad 2005:86) abgelegt werden, sondern manifestiert sich auch „*unabhängig von Selbstwahrnehmungen [...] individuell wie kollektiv*“ (Arndt 2009:342), ist also nicht bloße Fiktion, sondern vielmehr „*politische und soziale Realität, die nicht auf eine Form von Freiwilligkeit reduziert werden [kann]*“ (ebd.350). Wird *Whiteness* zur Verhandlungssache, wird dieser auch eine Hierarchie eingeschrieben. Unter Zuhilfenahme intersektioneller Hierarchisierungskriterien zur gesellschaftlichen Positionierung und damit zum Zugang von Ressourcen erhält eine *weiße* Person somit die Möglichkeit sich entlang einer Skala von *weiß* einzuordnen. Dabei stellt sich die Frage wer auf dieser Skala als *weißer*/weniger *weiß* gilt: Wäre eine *weiße* Frau demnach weniger *weiß* als ein *weißer* Mann? Wäre ein homosexueller *weißer* Arbeiter weniger *weiß* als eine heterosexuelle *weiße* Akademikerin? Wäre eine auf einen Rollstuhl angewiesene *weiße*, heterosexuelle Akademikerin weniger *weiß* als eine *gesunde, weiße, homosexuelle, Angestellte*, oder umgekehrt?<sup>47</sup>

Trotz der zahlreichen Kontroversen in Bezug auf die Beschäftigung mit und dem Verständnis von *Whiteness* hat sich ein gemeinsamer Analyserahmen entwickelt, innerhalb dessen

---

<sup>45</sup> Vgl.: Arndt (2009:342f.), Wollrad (2005:74f.)

<sup>46</sup> Vgl.: Arndt (2009:349ff.), Wollrad (2005:38f.)

<sup>47</sup> Anm.: In Kapitel 2.4. wird die rhetorische Figur der „*Weißseinshierarchisierung*“ (Arndt 2009:348) nochmals aufgegriffen und ein möglicher Ausweg im Umgang damit, auch in Hinblick auf einen deutschsprachigen Forschungsraum, aufgezeigt.

*Whiteness* als „integraler Bestandteil von Rassifizierungsdynamiken“ (Wollrad 2005:40) verstanden wird. Dabei ist stets zu beachten, dass keine homogene *weiße* Gruppe existiert, sondern *Whiteness* stets auch innerhalb seiner Dimension als gesellschaftliches Konstrukt analysiert werden muss. Die Thematisierung von *Whiteness* innerhalb seiner Dimensionen darf dabei keinesfalls- und ich wiederhole mich bewusst in diesem wichtigen Punkt- dazu führen, Klassifizierungen zu reproduzieren und oder festzuschreiben, da darin die Gefahr besteht *Whiteness* statt zu dezentralisieren wieder ins Zentrum zu rücken!<sup>48</sup>

### 2.3. Kritische Weißseinsforschung – deutschsprachige Diskurse

Wie bereits erläutert entstanden kritische Auseinandersetzungen mit *Whiteness* im US-amerikanischen Raum und erst langsam fanden und finden diese auch Einzug in den deutschsprachigen Forschungsraum. Dies liegt laut Wollrad (2005) einerseits am Fehlen von Black Studies und Postkolonialen Theorien in deutschsprachigen Diskursen<sup>49</sup>, andererseits aber auch an der nationalsozialistischen Vergangenheit und dem Umgang damit v.a. in Deutschland und Österreich.<sup>50</sup> So zeigt sich, dass Rassismus in amtlich deutschsprachigen Regionen bis Ende der 1980er als Analysekatgorie ausschließlich in Forschungen im Kontext der Shoa angewandt wurde. Da Rassismus als von der nationalsozialistischen Rassenpolitik besetzt galt und teilweise noch gilt, etablierten sich in amtlich deutschsprachigen Regionen Begriffe wie »Xenophobie« oder »Ausländerfeindlichkeit«, um den Begriff Rassismus umgehen zu können, um diesen und die mit ihm verknüpften Konzepte nicht zu verharmlosen. Dies führt jedoch häufig dazu, Rassismus an den rechten Rand der Gesellschaft zu drängen und dabei die Augen vor rassifizierten Machtssystemen innerhalb der deutschen und österreichischen Gesellschaft zu verschließen. Bei Untersuchungen zu rassifizierenden Prozessen ab den 1990er bleiben daher oft große Lücken in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung innerhalb der hegemonialen Rassismusforschung, da der Fokus in amtlich deutschsprachigen Regionen häufig auf der Konstruktion von *Nicht-Wir* Markierungen liegt, während jene, die diese Markierungen vornehmen unsichtbar, als Teil eines normativen

---

<sup>48</sup> Vgl.: Dietrich (2007:43f.)

<sup>49</sup> Anm.: Julia Roth (2009) zeigt anhand einer Analyse deutschsprachiger Rezeptionen zu Toni Morrisons „*Playing in the Dark*“, dass einerseits Morrison ausschließlich in ihrer Rolle als Autorin gesehen wird und andererseits *Whiteness* als rein US-amerikanisches „Problem“ wahrgenommen wird, welches für den deutschsprachigen Raum weniger relevant ist. Dies spiegelt auch die Tatsache wider, dass keine einzige Rezension explizit auf *Whiteness* eingeht. Roth konstatiert in diesem Zusammenhang eine Tradition des Ausblendens- eine „*weiße Verweigerung*“ (ebd.499).Vgl.: ebd.454f., 499f.

<sup>50</sup> Vgl.: ebd.48f., Roth (2009:499), Wachendorfer (2006:60f.)

Zentrums bleiben. Dies bedeutet, dass zwar Zuschreibungen thematisiert werden, aber wer zuschreibt dabei meist verschwiegen bleibt.<sup>51</sup> Zudem ging die Etablierung von *Whiteness* als Analysekategorie in amtlich deutschsprachigen Regionen Hand in Hand mit reger Skepsis und Kritik an der Übernahme eines US-amerikanischen Konzeptes, speziell für Länder, die den Nationalsozialismus hervorgebracht haben. Diese Diskussion spiegelt sich auch in der Verwendung des Begriffes *Whiteness* für deutschsprachige Forschungen bzw. Konzepte zu dessen möglichen Übersetzungen wider. Während etwa Katharina Walgenbach (2003) im Bereich der historischen Forschungen für die Beibehaltung des englischen Begriffes *Whiteness* plädiert, indem sie auf die Vielschichtigkeit seines Gesamtkonzeptes verweist<sup>52</sup>, findet sich mittlerweile im Diskurs vielfach der Begriff *Weißsein*, um auf den Mythos hinzuweisen, *Weißsein* wäre aus den USA importiert und demzufolge nur von marginaler Bedeutung. Dabei ist nicht nur die Übertragung des Konzepts eo ipso, sondern bereits die Übersetzung des Begriffes *Whiteness* problematisch: Neben dem bereits erwähnten Mangel die Komplexität dieses Begriffes im Deutschen wiedergeben zu können (*Whiteness* kann beispielsweise auch im Plural verwendet werden), liegt die Problematik v.a. auch darin, dass eine korrekte Übersetzung nämlich *Weißheit*, aufgrund seiner Nähe zu Weisheit nicht funktioniert. Dem Begriff *Weißsein* wiederum ist eine ontologisierende Komponente inhärent, welche eine „statische und ahistorische Seinskategorie“ (Wollrad 2005:21) impliziert. Eske Wollrad (2005) plädiert jedoch, entgegen Bestrebungen, den englischen Begriff auch innerhalb deutschsprachiger Diskurse zu verwenden, mit dem Verweis auf eine genuin deutsche Dominanzkultur für den Begriff *Weißsein*, um auf die Bedeutung der Kategorie *weiß* und *Weißsein* für die deutsche Geschichte, Philosophie sowie für Kunst und Literatur zu verweisen.<sup>53</sup> Auch Susan Arndt (2009) betont in diesem Zusammenhang, dass *Weißsein*, sowohl als strukturelles als auch als diskursives Dominanzmerkmal in die Geschichte Europas eingeschrieben ist und sich fortlaufend auf ein Europa auswirkt, welches sich „als *weiß inszeniert hatte und noch immer als weiß, christlich und tugendhaft zu inszenieren sucht*“ (ebd.27). Der Neologismus *Weißsein* ermöglicht demnach eine differenzierte Erforschung

---

<sup>51</sup> Vgl.: Dietrich (2007:44ff.), Wollrad (2005:50f.)

<sup>52</sup> Laut Walgenbach (2003) besteht die Problematik in der Verwendung deutschsprachiger Begriffe v.a. darin, dass „Begriffe wie etwa >Weißsein< die Komplexität des englischen Begriffs reduzieren und zudem einen deutlich essenzialistischen Beiklang haben. [...] >Whiteness< steht für ein Gesamtkonzept von Konnotationen, Subjektpositionen, sozialer Ordnung, Kategoriebildungen, Wahrnehmungsmustern, sozialer Erfahrung und vor allem für Macht und Dominanz.“ (ebd.136 zit. nach Wollrad 2005:21)

<sup>53</sup>Vgl.: ebd.21f.

räumlich/zeitlich spezifischer Rassifizierungsprozesse innerhalb amtlich deutschsprachiger Regionen in Abgrenzung zu jenen im angloamerikanischen Raum und hat zudem das Potential einer Besetzung durch Theorien und Konzepten inne.<sup>54</sup>

Diese theoretische Besetzung erfolgt in amtlich deutschsprachigen Regionen in den letzten Jahren in einem interdisziplinären Forschungsfeld, häufig auch in Qualifikationsarbeiten. Hier wäre ein erwähnenswertes Beispiel die Dissertation von Annette Dietrich (2007) „*Weißer Weiblichkeiten*“, die sich mit der Konstruktion von *weiß* und *weiblich* innerhalb des deutschen Kolonialismus beschäftigt und somit auch eine neue Perspektive für die deutsche, koloniale Geschichte eröffnet. Eske Wollrad (2005) nähert sich in ihrer Monographie „*Weißsein im Widerspruch*“ der Kategorie *Weißsein* aus einer feministischen Sicht und legt dadurch auch Schwachstellen der hegemonialen Rassismusforschung in amtlich deutschsprachigen Regionen offen. Auch Martina Tißberger (2013), verschränkt in „*Dark Continents und das UnBehagen in der weißen Kultur*“ Fragen zu Rassismus und Sexismus um mittels einer dekonstruktivistischen Lesart der Psychoanalyse, eingeschriebenes Wissen an die Oberfläche und die Kategorie *Whiteness* ins Wanken zu bringen. Eine m.E. besonders relevante Publikation für die Etablierung von Kritischer Weißseinsforschung in amtlich deutschsprachigen Regionen stellt der 2005 (2009) veröffentlichte Sammelband „*Mythen, Masken und Subjekte*“ dar, welcher von Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt herausgegeben wurde. Dieser Sammelband vereint nicht nur interdisziplinäre Auseinandersetzungen mit *Weißsein* sowohl von *Schwarzen* Autor\_innen und *PoC* mit *weißen* Blickwinkeln, sondern verfolgt auch konzeptuell die Forderung, über *Weißsein* zu sprechen, ohne eine *weiße* Hegemonie zu (re-)stabilisieren. Dies wird bereits bei einem Blick auf den Umschlag von „*Mythen, Masken und Subjekte*“ deutlich: Anstatt, wie üblich Autor\_innen in alphabetischer Reihenfolge zu nennen, werden hier die drei *Schwarzen* Autorinnen vor der *weißen* Autorin genannt, um sowohl auf den Einfluss von *Schwarzen*/*PoC* Perspektiven für die kritische Thematisierung von *Weißsein* zu verweisen, aber auch den damit verbundenen Widerstand innerhalb *weißer* Diskurse strukturell zu markieren.<sup>55</sup> Analog dazu sind auch die Beiträge angeordnet; *Schwarze* Perspektiven und Perspektiven von *PoC* stehen vor *weißen* Perspektiven, dazwischen finden sich unter dem Titel „*Übergänge*“ Beiträge von je zwei Autor\_innen, die diese Perspektiven verbinden. Schließlich kann es laut Peggy Piesche

---

<sup>54</sup> Vgl.: Arndt (2009:25ff.,342f.), Dietrich (2007:44ff.), Wollrad (2005:20ff.)

<sup>55</sup> Vgl.: ebd.11

(2009) nicht darum gehen, „eine weiße >antirassistische<<sup>56</sup> Kritikelite zu bilden, die ihr eigenes Weißsein analysiert und von dieser Nische aus Diskurse reproduziert“ (ebd.16). Vielmehr stehe der Sammelband „für eine explizit Schwarze Kritik an diesen exklusiven, mächtigen weißen >kritischen<<sup>57</sup> Diskursen.“ (ebd.16.)

Die Kritische Weißseinsforschung verankert sich innerhalb amtlich deutschsprachiger Regionen langsam interdisziplinär, wird dabei in Korrelation mit feministischen, postkolonialen, marxistischen, kulturwissenschaftlichen u.a. Perspektiven analysiert und somit für ein breites Feld an Disziplinen fruchtbar gemacht. Wie es scheint blieb die Pädagogik im Generellen<sup>58</sup> und die Forschungen im Kontext Sprachen lernen/lehren im Besonderen von diesen Entwicklungen bis dato jedoch unberührt. Im Zuge meiner Recherchen für die hier vorliegenden Betrachtungen bin ich auf keine einzige Forschungsarbeit gestoßen, in der die Analysekatgorie *Weißsein* in Bezug auf DaZ\* angewandt wird. Dies ist umso erstaunlicher, als dieses Forschungsfeld in engem Zusammenhang mit politischen Diskursen - Schlagwort: Integration - steht, wie auch die Fülle an rassismuskritischen Auseinandersetzungen in diesem Kontext verdeutlicht.<sup>59</sup>

#### 2.4. Als weiße r über Weißsein sprechen

In diesem Teil der Arbeit möchte ich auf zwei wichtige Punkte im Zusammenhang mit dem Sprechen über *Weißsein* aus einer *weißen* Perspektive eingehen, die m.E. für die Kritische Weißseinsforschung (auch in Abgrenzung zu Critical Whiteness Studies) von zwingender Relevanz sind. Auf der einen Seite ist dies die unbedingte Notwendigkeit *Weißsein* überhaupt zu thematisieren, da speziell in amtlich deutschsprachigen Regionen *Weißsein* „als Selbstkonzept in der Regel nicht bewusst vorhanden [ist]“ (Wachendorfer 2006:58). Auf der anderen Seite soll hier auch die, mit der Thematisierung von *Weißsein* einhergehende Gefahr der Hierarchisierung nochmals thematisiert werden sowie ein möglicher Ausweg aufgezeigt

---

<sup>56</sup> Anm.: Hervorhebung im Original

<sup>57</sup> Anm.: Hervorhebung im Original

<sup>58</sup> Anm.: Ausnahmen bilden hier einerseits die unveröffentlichte Dissertation von Maureen Maisha Eggers (2005) „*Rassifizierung und kindliches Machttempfinden*“, sowie die Untersuchung von Eske Wollrad zu Rassismen in Kinderbüchern „*Das Gift der frühen Jahre: Rassismus und Weiße Dominanz in Kinderbüchern*“, welche 2012 in Münster vom Verlag Unrast publiziert wurde. Beide Analysen bilden eine umfassende Auseinandersetzung mit der Reproduktion von rassifiziertem Wissen und der daraus folgenden Konsequenzen für die Selbstpositionierung von Kindern. Vgl. auch: Eggers (2009b), Wollrad (2011)

<sup>59</sup> Anm.: Allen voran ist hier die interuniversitäre Arbeitsgruppe „Sprache, Migration und Rassismuskritik“ zu nennen (etwa İnci Dirim, Paul Mecheril, Claus Melter u.a.)



werden, ohne dem Paradigma *Weißsein* einen Verhandlungscharakter einzuschreiben, intersektionelle Positionierungskriterien, welche sich v.a. auch in Forschungen innerhalb amtlich deutschsprachiger Regionen finden, zu berücksichtigen. Dazu möchte ich im Folgenden zwei rhetorische Figuren skizzieren, die Arndt (2009b) in ihrem Artikel „>Rasse<<sup>60</sup> gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von Rasse. Der >Racial Turn< als Gegennarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus“, in diesem Zusammenhang entwickelt hat: die Figur der „Weißseins-Verleugnung“ und die Figur der „Weißseinshierarchisierung“ (beide:ebd.348).

Werden in amtlich deutschsprachigen Regionen *weiße* Personen um eine Selbstbeschreibung gebeten, so werden dafür meist Kriterien wie Nationalität, Geschlecht, Beruf, Familienstand, Alter u.ä. herangezogen, während *Weißsein* üblicherweise in dieser Selbstpositionierung keinen Platz findet. Mehr noch, reagieren *weiße* Personen, werden sie mit dem eigenen *Weißsein* konfrontiert, diesem gegenüber ablehnend; *Weißsein* habe keine Relevanz im und keinen Bezug zum eigenen Leben, *Rasse* generell existiere nicht und *Schwarze* Menschen und *PoC* werden doch gar nicht als solche wahrgenommen.<sup>61</sup> Es wird also ein Mythos der Gleichheit kreiert, der zudem, wie Toni Morrison (1992) betont, als „*a graceful, even generous, liberal gesture*“ (ebd.10) inszeniert wird. Diese „Weißseins-Verleugnung“- eine Figur, die Susan Arndt (2009), in Anlehnung an das Konzept von „*evasion*“ (Ausflucht/Ausweichen) von Toni Morrison entwirft<sup>62</sup>- ist demnach keine generelle „>Machtverleugnung<<sup>63</sup> oder auch >Machtvermeidung<“ (ebd.348), sondern vielmehr die Verleugnung dessen, dass es sich bei dieser speziellen Machtform, nämlich der historisch entwickelten *weißen* Hegemonie, um eine Macht handelt, die nicht vermieden werden kann. Der tragenden Rolle die dem *Weißsein* innerhalb historisch gewachsener Rassifizierungsprozessen zukommt, seiner konstituierenden Bedeutung für die Entwicklung eines europäischen Selbstbildes, kann jedoch nicht einfach mit Ignoranz bzw. Verleugnung begegnet werden. Dadurch werden die Augen vor realen Privilegien *weißer* Personen und gleichsam vor Ausschluss sowie auch Gewalterfahrungen

---

<sup>60</sup> Anm.: Hervorhebungen im Original

<sup>61</sup> Vgl.: ebd. 346ff., Wachendorfer (2006:57f.)

<sup>62</sup> Anm.: Arndt verwendet den Begriff der „Weißseins- Verleugnung“ auch in Abgrenzung zu dem Begriff „colour-blindness“, um damit auf den Bewussten Akt des Nicht- Hinsehens, des Nicht- Sehen-Wollens zu verweisen (im Gegensatz zu einem Nicht-Sehen-Können). Zudem verweise der Begriff „colour-blindness“, durch seinen Verweis auf >Hautfarbe< auf die Thematisierung einer rassifizierten Differenz, während „Weißseins-Verleugnung“ die, dieser rassifizierten Differenz eingeschriebenen Macht in den Fokus rückt. Vgl.: ebd. 348

<sup>63</sup> Anm.: Hervorhebungen im Original

*Schwarzer* Personen und *PoC* verschlossen und *Weißsein* weiterhin als unsichtbare Norm verstärkt. Diese Tendenz der „Weißseins-Verleugnung“ bedingt laut Arndt auch das Fehlen *weißer* Erinnerungsorte für die Kritische Weißseinsforschung, da sie mit dem Privileg einhergeht, *Schwarzes* Wissen außerhalb eines *weißen* Wissenskanons zu halten und diesem weiterhin unreflektiert zu folgen. Eine kritische Auseinandersetzung mit (dem eigenen) *Weißsein* muss daher auch immer eine Auseinandersetzung „*dieser Ortlosigkeit im weißen Wissensarchiv*“ (ebd.347) beinhalten.<sup>64</sup>

In enger Beziehung zur Figur der „Weißseins-Verleugnung“ steht auch die bereits erwähnte Figur der „Weißseinshierarchisierung“, die in zweierlei Form in Erscheinung tritt: Eine kritische Auseinandersetzung mit *Weißsein* und eine Distanzierung v.a. von seiner realen Gewalt, wie etwa dem Rechtsextremismus in Deutschland und Österreich, ermöglicht das eigene *Weißsein* zu bekämpfen und in Folge abzulegen; während die schlechten *weißen* so am Rande der Gesellschaft positioniert werden, kann man sich selbst als gute *weiße* Person in einer vermeintlich rassistisfreien Mitte inszenieren. Diese scheinbare Abkehr von Rassismus wird jedoch nicht ausschließlich von einer kritischen Reflexion von *Weißsein* bedingt, vielmehr kann in diesem Zusammenhang auch die als Empathie getarnte Verknüpfung eigener Ungleichheitserfahrungen mit rassifizierten Differenzierungspraxen als Motor für eine intendierte Überwindung von *Weißsein* gelesen werden. Daher tritt diese Empathie, wie Janine Jones (2004) betont, stets dann auf „*when we succeed in mapping the structure of an experience of the individual with whom we seek to empathize.*“ (ebd.72, zit.nach Arndt 2009:349), wobei die „*strukturelle Differenz dieser Erfahrungsmuster dabei ignoriert wird*“ (Arndt 2009:349). Die bereits in Kapitel 2.2. angesprochene intersektionelle Argumentation in Bezug auf eine vermeintliche Hierarchisierung von *Weißsein* bedient sich eben dieser Distanzierungsstrategie von Rassismus, indem beispielsweise Geschlechterdifferenzen, oder auch sozio-ökonomische Differenzen, mit rassifizierten Differenzen gleichgesetzt werden. Vor allem in einem deutschsprachigen Kontext, in dem divergente Differenzierungsmuster (etwa Nationalität, Religion, aber eben auch Klasse, Bildung u.a.) innerhalb der Konstruktion von *Weißsein* miteinander verschränkt erscheinen, bedarf es einer differenzierten Betrachtung einzelner Ausgrenzungs- und Gewaltmuster, um nicht in eine „Hierarchisierungsfalle“ zu tappen. Dabei wird diesen Strukturkategorien weder ihr sozialer Konstruktionscharakter,

---

<sup>64</sup> Vgl.: ebd.346ff.

sowie daraus resultierende reale Differenzenerfahrungen abgesprochen, noch deren Bedeutung für die Dynamik von Positionierungsmechanismen ignoriert. *Weißsein*, als historisch gewachsene Logik binärer Differenz, stellt jedoch sowohl den Rahmen als auch die Basis weiterer Positionierungsdynamiken dar und lässt sich somit, durch diese weder relativieren noch aufheben.<sup>65</sup>

Um dies zu verdeutlichen, möchte ich noch einmal auf das Beispiel der irischen Migrant\_innen in den USA zurückkommen<sup>66</sup>, welches auf den ersten Blick die Verhandelbarkeit von *Weißsein* bestärkt: Irischen Migrant\_innen im anglophonen US-Raum wurden, wie erläutert, zunächst scheinbar ihr *Weißsein* abgesprochen und sie dadurch an den rechtelosen Rand der Gesellschaft gedrängt. Erst durch ein radikales *weißes* Verhalten war es dieser Einwanderungsgruppe in Folge möglich, ihr *Weißsein* wiederzuerlangen. Gerade in dieser Möglichkeit des *weiß-Werdens* liegt jedoch die Schwachstelle von Hierarchisierungsargumentationen, da sie verdeutlicht, dass diese Gruppe zu keinem Zeitpunkt *nicht-weiß* war, sondern von einem *weißen* Zentrum bloß an der Peripherie positioniert wurde, ohne dabei jedoch ein *weißen* Gefüge zu verlassen. Ihr eigenes *Weißsein* war somit Grundvoraussetzung für die (Wieder-)Aufnahme in dieses Machtzentrum, die mit Rechten einer Aufwertung sozio-ökonomischer Verhältnisse sowie auch dem Zugang zu einer Staatsbürgerschaft einherging und daher in starkem Kontrast zu den Erfahrungen *Schwarzer* Bürger\_innen und *PoC* steht, denen es nicht möglich war/ ist, in dieses *weiße* Zentrum vorzudringen.

Wo findet sich nun ein Ausweg für die Verwendung von *Weißsein* als Analysekategorie, um einerseits seine Komplexität erfassen zu können, ohne dass *Weißsein* zu einer verhandelbaren Variablen mutiert, und gleichsam weitere Differenzierungsstrukturen, wie etwa natio-ethno-kulturelle<sup>67</sup> Zugehörigkeiten, innerhalb des deutschsprachigen Raums nicht zu ignorieren? Arndt (2009b) schlägt hier ein dreidimensionales Modell, ausgehend von *Weißsein* als primärem Signifikat, als Master-Signifier, welcher der Strukturierung rassifizierter Ordnungen zu Grunde liegt, vor. Kalpana Seshadri- Crooks' (2000) Modell des Master Signifier, welches

---

<sup>65</sup> Vgl.: Arndt (2009b:349ff.), Tießberger (2013:14f.,24f.)

<sup>66</sup> Siehe Kap.2.2.

<sup>67</sup> Anm.: Der bewusst sperrige Begriff „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit[en]“ verweist auf die wechselseitige Beziehung der Begriffe „Nation“, „Ethnie“ und „Kultur“, ihre unklare Bedeutung innerhalb alltäglicher Kommunikation, als auch auf jene wichtige Funktion die diesen Begriffen bei der Konstruktion von sozialen Zugehörigkeiten zukommt. Vgl.: Mecheril (2010:14)

sie in „*Desiring Whiteness. A Lacanian Analysis of Race*“ entwickelt, bildet dazu die Basis. Dieses Modell ermöglicht die Anordnung symbolischer Kategorien entlang einer Signifikatenkette und somit die Erfassung eben dieser Kategorien in Relation zum primären Signifikat.<sup>68</sup> Dadurch wird sowohl der Konstruktionscharakter von *Weißsein* als auch jener eines *nicht-weißen Nicht-Wirs* sichtbar. Eine genaue Positionierung innerhalb dieser Kette sowie die Erfassung divergierender *Nicht- Wir* Strukturen ist laut Arndt mittels dieses Modells jedoch nicht erfassbar. Daher plädiert sie für eine Erweiterung in die Dreidimensionalität, in der der Master-Signifier im Zentrum steht und von *weißen* und *Schwarzen* Umlaufbahnen umgeben ist. Innerhalb dieser Umlaufbahnen können sich *Schwarze* rezeptive *weiße* Positionen überschneiden, sie können dabei jedoch nicht aus ihrem jeweiligen Koordinatensystem austreten, d.h. da *Schwarze* Positionen innerhalb einer *Schwarzen* Umlaufbahn verbleiben, sind ihnen *weiße* Räume nicht zugänglich, so wie auch *weißen* Positionen durch ihre Determination in ihrem *weißen* Koordinatensystem *Schwarze* Räume verwehrt bleiben.<sup>69</sup> Arndt sieht in dieser „*manichäische[n] Konstellation [...] d[ie] Grundlage der rassistischer Theorien begründet, die das Festhalten an Weißsein und Schwarzsein als Kategorien der Dekonstruktion erforderlich macht*“ (ebd.355).

Ziel der kritischen Auseinandersetzung mit (dem eigenen) *Weißsein* ist demnach weder die Verhandlung, noch die Aufhebung dieser Strukturkategorie, sondern vielmehr die Sichtbarmachung und Dekonstruktion *weißer* rassifizierender Strukturen und die Anerkennung ihrer konstituierenden Bedeutung für die Entwicklung und Etablierung von Rassismus als rassifizierende und rassifizierte Matrix gesellschaftlicher Positionierungsdynamiken.

---

<sup>68</sup> Vgl.: Arndt (2009:355), Tießberger (2013: 66)

<sup>69</sup> Vgl.: Arndt (2009b:355)

### 3. Konstruktion rassifizierter Ordnungen

„C'est très exactement la réalité de la race.

*Cela n'existe pas. Cela produit pourtant des morts.*<sup>70</sup>

(Guillaumin 1992:7)

#### 3.1 Vier Ebenen zur Konstruktion rassifizierter Machtdifferenzen

Die im vorangegangenen Kapitel thematisierte Installation von *Weißsein* als unmarkiertes, normatives Zentrum und die damit einhergehende Konstruktion von rassifizierter Differenz wird im Folgenden hinsichtlich seiner zugrunde liegenden Praxen und Prozesse skizziert. Die Markierung von Differenzen wird dabei nicht hinsichtlich individueller Abgrenzungs- und Positionierungsmechanismen, sondern im Kontext Rassismus als Differenzmarkierungen i.S.v. Rassifizierungen betrachtet, die als Legitimation sozialer, ökonomischer aber auch politischer Handlungen dienen und in Folge die Basis für die Verteilung von materiellen und symbolischen Ressourcen darstellt.<sup>71</sup> Rassifizierung wird hier i.S. Mark Terkessidis (1998) in Abgrenzung zu dem von Miles/Brown ([1989]2003) geprägten Begriff „*racialisation*“ (Rassialisierung, ebd.:100) verwendet, um diesen Kategorisierungsprozess nicht auf die Konstruktion von *Rassen* entlang somatisch-biologischer Eigenschaften zu beschränken, wie dies etwa für die historische Entwicklung von Rassismus v.a. während der Aufklärung<sup>72</sup> gilt, sondern auf eine notwendige Erweiterung bei der Betrachtung von konstruierten Differenzmerkmalen zu verweisen. So beschreiben beide Begriffe einen Prozess der Kategorisierung und Differenzierung im Zuge dessen Gruppen konstruiert und Individuen diesen Gruppen zugeschrieben werden, Rassifizierung verdeutlicht jedoch zusätzlich die Dynamik jener Kriterien, die diesen Differenzkonstruktionen zu Grunde liegen. Diese historisch variablen Kriterien der Rassifizierung können demnach sowohl soziologische Merkmale (Sprache[n], Kleidung etc.), symbolische oder religiöse Merkmale als auch imaginierte Kennzeichen, wie etwa inszenierte Bedrohungsszenarien<sup>73</sup> beinhalten und führen in Folge zur Konstruktion von

---

<sup>70</sup> Übersetzung: Genau darin liegt die Realität von Rasse. Es gibt sie nicht und doch tötet sie.

<sup>71</sup> Vgl.: Rommelspacher (2011:25f.)

<sup>72</sup> Anm.: Zur Entwicklung und Etablierung von *Rasse* als biologische Kategorie zur Zeit der Aufklärung: siehe Kapitel 3.3.3.

<sup>73</sup> Anm.: Die 2014 entstandene Organisation PEGIDA (Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes) bedient sich beispielsweise innerhalb ihrer rassistischen Rhetorik bei regelmäßig organisierten Demonstrationen in verschiedenen deutschen Städten, aber auch in Österreich (etwa Wien am 19.04.2015) eines imaginierten Bedrohungsszenarios durch muslimische Migrant\_innen und Staatsbürger\_innen.

vermeintlich „natürlichen“ Gruppen von Menschen, die stets in ihrer Relation zum (eigenen) *weißen* Kollektiv betrachtet werden.<sup>74</sup>

Um diese Differenzkonstruktionen aus hegemonialkritischer Perspektive betrachten zu können, entwickelte Maureen Maisha Eggers (2005) im Rahmen ihrer Dissertation *„Rassifizierung und kindliches Machtempfinden“* das Konzept der *„rassifizierten Machtdifferenz“* (ebd.43), ein Begriff der sich *„vor allem auf die Wahrnehmung sozialer Bewertungen und Unterschiede und auf die damit zusammenhängende Herausbildung evaluierter Urteile über rassifizierte Konstruktionen [bezieht]“* (Eggers 2009b:56). Eine rassifizierte Machtdifferenz beinhaltet daher die Konstruktion von subalternen Subjekten und gleichsam die Hervorbringung von *Weißsein* als unmarkiertes Zentrum, welches komplementär und hierarchisch positioniert wird. Da diesen Differenzkonstruktionen stets auch subtile Botschaften von Macht inhärent sind, welche diskursiv tradiert werden und in Folge normativ wirken, spricht Eggers von einem dreifach ausgerichteten Rassifizierungsprozess, der sich entlang von Konstruktion, Vermittlung und Prägung entfaltet und so zur Naturalisierung von hierarchischen Positionierungen beiträgt.<sup>75</sup>

Für die Konstruktion rassifizierter Machtdifferenz entwickelt Eggers aus der Auseinandersetzung mit Terkessidis (1998) *„Psychologie des Rassismus“* vier Momente als konstitutiv: Neben der bereits erwähnten *„Markierungspraxis“* (Eggers 2005:34), also der Genese von Wissen über subalterne Subjekte, im Zuge derer Personen oder Kollektiven konstruierte Unterscheidungskriterien zugeschrieben werden, die in ein dichotomes Verhältnis zur hegemonialen Norm gesetzt werden, ist dies auch die Stabilisierung dieses generierten Wissens. Innerhalb einer rassifizierten *„Differenzierungspraxis“* (Eggers 2005:34), welche Eggers (2005) auch mit einer *„Naturalisierungspraxis“* (ebd.35) gleichsetzt, wird dieses Wissen der Differenz als Allgemeinwissen verankert. Dabei werden sowohl die Merkmale dieser Differenzkonstruktionen als auch die Differenz der dadurch hervorgebrachten Gruppen eo ipso von Sprecher\_innen eines hegemonialen *weißen Wirs* als unüberwindbar naturalisiert. Das so in einen *weißen* Wissenskanon eingebettete rassistische Wissen, i.S. von Wissen über rassistisch markierte Gruppen und deren eingeschriebene Mitglieder, wird dadurch institutionell abgesichert und verabsolutiert. Terkessidis (1998) verweist im Zusammenhang

---

<sup>74</sup> Vgl.: Terkessidis (1998:74f.)

<sup>75</sup> Vgl.: Eggers (2005:34ff.,92f.,2009b:56)

mit rassistischem Wissen auch auf dessen wichtigen Aspekt der Einbindung sowohl für dadurch erzeugte rassifizierte Objekte als auch für die erzeugenden Subjekte, welche dazu beitragen, dieses Wissen in Alltagsdiskurse einzubetten und in Folge als Legitimation ihrer eigenen Gruppenzugehörigkeit und der Position dieser Gruppe innerhalb gesellschaftlicher Strukturen heranzuziehen.<sup>76</sup> Das Moment der „*rassifizierten hierarchischen und zugleich komplementären Positionierungspraxis*“ (Eggers 2009:57) verdeutlicht die Bedeutung der Einbindung rassifizierter Gruppen in eine *weiße* Hegemonie für die Stabilisierung rassifizierter Machtdifferenz. Rassistisch markierte Subjekte und/oder Kollektive werden also nicht „*sich selbst überlassen*“ (ebd.), sondern erst durch die erwähnte Einbindung in eine enge Beziehung zur hegemonialen *weißen* Gruppe wird es möglich, eine hierarchische Dichotomie der konstruierten Gruppen zu erzeugen. Auf Basis dieser Markierungen, Naturalisierungen und Positionierungen werden in Folge „*rassifizierte Ausgrenzungspraktiken*“ (ebd.) wie etwa Zugang zu Ressourcen, oder auch die Ausstattung mit Privilegien argumentierbar. Gleichsam wird *Weißsein* innerhalb der so erzeugten und stabilisierten, hierarchischen Ordnung als hegemoniales, unsichtbares Zentrum installiert.<sup>77</sup>

In Hinblick auf die Konstruktion und Stabilisierung einer rassifizierten Machtdifferenz bedarf es m.E. eine intensivere Auseinandersetzung mit zwei Aspekten der beschriebenen Ebenen: Einerseits der Beziehungscharakter rassifizierter Gruppen, der die Basis für eine rassifizierte Positionierungspraxis (und somit in Folge auch für eine rassifizierte Ausgrenzungspraxis) sowie für die Installation einer hegemonialen *weißen* Norm darstellt. Andererseits die Auseinandersetzung mit jenen Kriterien und ihrer historischen Variabilität, die für eine rassifizierte Markierungs- und Differenzierungspraxis herangezogen und institutionell legitimiert wurden/ werden. Um trotz der notwendigen Kürze dieses historischen Abrisses, den Fokus auf die Konstruktionen von *Weißsein* legen zu können, die m.E. Aufschluss über die Selbstdefinition eines *weißen Wirs* innerhalb eines deutschsprachigen Kontextes geben können und daher für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz sind, werde ich mich dabei auf jene historische Systematik von Rassismus stützen, die von Terkessidis (1998) mit

---

<sup>76</sup> Vgl.: ebd.78f.

<sup>77</sup> Vgl.: Eggers (2005:34f..2009:57)

Bezug auf Jost Müller (1992) verwendet wird. Die vorgestellte Systematik kann in dieser Arbeit jedoch nur als Überblick fungieren und erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.<sup>78</sup>

### 3.2. Zur Genese von Fremdbildern

Der Beitrag eines hegemonialen Subjektes oder Kollektivs an der Konstruktion der Andersheit, oder auch Fremdheit rassifizierter Objekte, wird hier - in Anlehnung an Birgit Rommelspachers (2002) Analyse von Fremdheitskonstruktionen - als eine dynamische Beziehung verstanden, welche durch ein Wechselspiel von Distanz und Nähe aufrechterhalten wird. Ein Fremdbild kann demnach nur dann entstehen, wenn das Fremde nah genug ist, um es als „*Gegenüber zu begreifen*“ (ebd.9). Ist die Distanz zu groß, kann kein Wissen über Fremdheit erzeugt werden; erst die Nähe ermöglicht es aus Sicht der Psychoanalyse Fremdbilder zu erzeugen, welche als Spiegelbilder des eigenen Selbst inszeniert werden. Das Fremde und das Eigene sind daher aufs Engste miteinander verknüpft, stellt doch die Konstruktion von Fremdheit eine geeignete Projektionsfläche für unerwünschte und daher auch verdrängte Aspekte des Selbstbildes, wie auch für Sehnsüchte dar. Negative Attribute werden innerhalb von Fremdheitskonstruktionen verankert, während das Selbst vorwiegend auf positiven Bildern aufgebaut werden kann.<sup>79</sup> Dabei ist zu bedenken, dass es sich bei den als fremd Identifizierten um keine tabula rasa handelt, die mit Bildern befüllt wird, sondern sich Projektionen auf rassifizierte Objekte stets auch aus einer historisch gewachsenen Beziehung zum Selbst speisen. Mittels tradiertem Wissen über die Fremdheit werden somit symbolische Grenzen zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* gezogen, die nicht nur den Fremden, sondern v.a. auch dem Selbst als Grundlage zur Positionierung innerhalb der Gesellschaft dienen und das *Nicht-Wir* auf Distanz halten.<sup>80</sup>

Ruth Frankenberg beschreibt diese Konstruktion von Distanz basierend auf Nähe anhand einer Untersuchung zur Konstruktion von *Weißsein* Anfang der 1990er Jahre im US-amerikanischen Raum, als einen Prozess der „*De-Familiarisierung*“ (Rommelspacher 2002:14) im Zuge dessen Vertrautes fremd gemacht und vergessen und eine soziale Asymmetrie erzeugt wird. Im Rahmen ihrer Untersuchung interviewte Frankenberg *weiße*, erwachsene Frauen, um den Prozess einer *weißen* Sozialisation nachzeichnen zu können. Dabei zeigte sich, dass im Laufe ihrer Entwicklung eine Vertrautheit zur eigenen, *weißen* sozialen Umwelt wuchs, welche Hand

---

<sup>78</sup> Anm: Für eine intensivere Auseinandersetzung mit der Geschichte des Rassismus siehe etwa Miles/Brown ([1989]2003), Mosse ([1978] 2006), Terkessidis (1998)

<sup>79</sup> Vgl.: Rommelspacher (2002:9f.)

<sup>80</sup> Vgl.: Rommelspacher (2002:16)



in Hand mit einer Entfremdung *Schwarzer* Menschen und *PoC* mittels Stereotypenwissen ging. Einige befragte Frauen konnten sich zudem kaum an *Schwarze* Menschen und *PoC* in ihrer eigenen Biographie erinnern, selbst wenn diese z.B. in der Figur eines Kindermädchens einst durchaus zentral waren. Wie Frankenberg betont, bedeutet dies nicht, dass die befragten Frauen sich nicht an die Existenz jener *Schwarzen* Menschen und *PoC* erinnern konnten, die Teil ihrer Sozialisation waren, sondern vielmehr, dass deren Persönlichkeit hinter Stereotypen verschwand, ihre Individualität zugunsten von rassifizierten Wissen vergessen wurde und dadurch auch die Bedeutung einer gemeinsamen Beziehung verleugnet wurde.<sup>81</sup> Dieser Prozess der De-Familiarisierung steht in engem Zusammenhang mit einer rassifizierten Positionierungspraxis, dient er doch als Legitimation rassifizierter Differenzmarkierungen und einer Abwertung des gesellschaftlichen Status. Das hegemoniale, *weiße* Zentrum kann dadurch ein *weißes* Wissen über rassifizierte Gruppen erzeugen, dieses Wissen in einem „Sprechen-Über“ (Eggers 2009:62) z.B. in Form von Stereotypen tradieren und so im Rückschluss sich selbst als Norm, dem Fremden hierarchisch, komplementär positioniert, installieren.<sup>82</sup> Die so erzeugten Fremdkonstruktionen verbinden daher Bilder des Fremden mit Bildern des Selbst und geben zudem Auskunft über die Beziehung dieser beiden Counterparts zueinander. Charles W. Mills (1999) betont im Zusammenhang mit dieser Konstruktion die zentrale Rolle *weißer* Imagination, wenn er feststellt, dass:

*„white mythologies, invented Orients, invented Africans, invented Americans, with a corresponding fabricated population, countries that never where- Caribans and Tontos, Man Fridays and Sambos- but who attain a virtual reality through their existence in traveler’s tales, folk, myth, popular and highbrow fiction, colonial reports, scholarly theory, Hollywood cinema, living in the white imagination and determinedly imposed on their alarmed real-life counterparts.“* (ebd.S18-19, zit.nach Eggers 2009:62)

Dieses Verständnis von Fremdheit als Beziehungskonstruktion rassifizierter Individuen und Kollektive verdeutlicht einerseits, dass es sich bei Fremdheit um keine Konstante, sondern vielmehr um eine Beziehungsdynamik handelt und andererseits, dass die Praxis einer rassifizierten Positionierungspraxis erst durch einen Einschluss, ein Einbinden in die *weiße* hegemoniale Struktur, einen Ausschluss rassifizierter Gruppen ermöglicht. Zudem wird hier die Bedeutung einer *weißen* Epistemologie deutlich, die basierend auf historisch gewachsenen

---

<sup>81</sup> Vgl.: Rommelspacher (2002:13f.)

<sup>82</sup> Vgl.: Eggers (2009:61f.)

Beziehungen *weißes* Wissen erzeugt, reproduziert und dadurch rassifizierte Naturalisierungspraxen legitimiert und stabilisiert.<sup>83</sup>

### 3.3. Rassismus: Die Erfindung von *Schwarzen* und *weißen* Menschen

#### 3.3.1. Die Geburt des Rassismus: Das Gesetz der *limpieza de sangre*

Auch wenn innerhalb der Diskurse über die Entstehung von Rassismus weitgehend Einigkeit darüber herrscht, dass die „*Wiege des Rassismus*“ (Mosse [1978]2006:28) im 18. Jahrhundert zu situieren ist<sup>84</sup>, scheint es m.E. sinnvoll, zunächst den Blick noch einige Jahrhunderte zurück - ins Spanien des 15. Jahrhunderts - zu lenken, um die „*Geburt des Rassismus*“ (Terkessidis 1998:88) und somit die Entstehung rassifizierter Ordnungen sichtbar zu machen.

Jene Entwicklungen, die zur Entstehung des Rassismus im Zuge der Aufklärung führten, stehen in engem Zusammenhang mit dem europäischen Antijudaismus und im Speziellen mit dessen Veränderungen im Zuge der Vollendung der Reconquista und der damit einhergehenden Rechristianisierung Spaniens im 15. Jahrhundert: Obgleich der Antijudaismus bereits seit der Antike fest in Europa verankert war und eine Reihe von Fremdbildern erzeugte, findet sich im ausgehenden 15. Jahrhundert eine wesentliche Veränderung hinsichtlich der Kategorisierung von Menschen, die sich namentlich im Gesetz der „*limpieza de sangre*“ (Blutreinheit, Wollrad 2005:57) manifestierte. Im Rahmen der Rechristianisierung Spaniens wurden Jüd\_innen dazu gezwungen, ihre Religion abzulegen und sich durch die Taufe in die „Gemeinschaft“ der christlichen Spanier\_innen einzugliedern.<sup>85</sup> Diese unter dem Begriff *Conversos* zusammengefasst, vom Judentum zum Christentum Konvertierten bzw. deren Nachfahr\_innen, waren jedoch den „*Alt-Christlichen*“ (ebd.56) in keiner Weise gleichgestellt, sondern wurden vielmehr mit Misstrauen beladen und in Folge als „*besonders gefährlicher Feind der (national)staatlichen Homogenität*“ (Terkessidis, 1998:86) betrachtet, was zu zahlreichen Übergriffen führte. Da die *Conversos* nicht an äußerlichen Merkmalen erkennbar waren, wurde die postulierte Reinheit des Blutes, also eine mythologisch aufgeladene, christliche Abstammung, zum verabsolutierten Kriterium einer rassifizierten Markierungspraxis innerhalb der spanischen Bevölkerung. Als Folge wurde auch eine

---

<sup>83</sup> Vgl.: Eggers (2009:61ff.), Rommelspacher (2002:9ff.,19f.)

<sup>84</sup> Vgl.: Miles/Brown ([1989]2003:29ff.), Mosse ([1978]2006:28ff.), Terkessidis (1998:84f.)

<sup>85</sup> Anm.: Dieser Konvertierungszwang gipfelte in einem von Königin Isabella 1492 erlassenen Edikt, welches Jüd\_innen rechtlich zur Assimilation zwang: Wer nicht konvertierte, musste das Land verlassen, um die neugeschaffene Einheit des Staates nicht zu gefährden. Vgl.: Terkessidis (1998:85)

akribische Ahnenforschung unabdingbar, da die Meinung vorherrschte, dass sowohl körperliche Merkmale als auch Charaktereigenschaften an die nächste Generation weitergegeben würden und „*die Conversos, unabhängig von dem was sie taten, unheilbar befleckt seien*“ (Poliakov 1981:86, zit.nach Wollrad 2005:57).<sup>86</sup> Diese frühe Form einer rassifizierten Machtdifferenz wird in einer 1449 beschlossenen Verordnung der Stadt Toledo zum Ausschluss der sogenannten *Conversos* aus de facto allen öffentlichen Bereichen des Stadtlebens, konkret:

*„Wir erklären, dass alle erwähnten Conversos, die Nachkommen aus der perversen jüdischen Abstammung [...] von Rechts wegen für ehrlos, ungeschickt, unfähig und unwürdig gehalten werden sollen, irgendein Amt zu bekleiden oder eine öffentliche oder privater Pfründe in der oben erwähnten Stadt Toledo und in ihrem Gebiet innezuhaben. [...] Sie werden auch für unfähig erklärt, als öffentliche Schreiber oder als Zeugen Zeugnisfähigkeit und Glaubwürdigkeit geltend zu machen [...] und über Altchristen des heiligen Glaubens Herrschaft auszuüben.“* (zit.nach Wollrad 2005:56)

Gleichzeitig zu der nach innen gerichteten Konstruktion rassifizierter Machtdifferenz der spanischen Gesellschaft durch das *limpieza de sangre* wurde 1492 mit der „Entdeckung“ Amerikas durch Christoph Columbus auch die Idee der Blutreinheit exportiert und der Grundstein für den (spanischen) Kolonialismus, seine Rassifizierungspraxen und den damit verbundenen Völkermorden gelegt. Im Zuge dieser nach außen gerichteten Rassifizierungspraxen wurden erstmals soziale Unterschiede anhand körperlicher Merkmale, nämlich dem Kriterium der Hautfarbe, ablesbar und dadurch zur geeigneten Legitimation für rassifizierte Positionierungs- und Ausschlusspraxen, die die Ausbeutung, Versklavung und Tötung von ca. 70 Millionen Autochthonen in 50 Jahren zur Folge hatte.<sup>87</sup> *Weißsein* wurde dabei, wie Wollrad (2005) betont, „*nicht nur der kleinste gemeinsame Nenner, der den Herrschaftsanspruch über alle Nicht-Weißen naturalisierte, sondern der einzige Besitz, der auch den Ärmsten als unverlierbar zugesichert wurde*“ (ebd.59).

Dabei wurde parallel zur direkten Gewaltausübung rassistisches Wissen generiert und innerhalb Spaniens und den spanischen Kolonien verbreitet, welches bereits einige Züge rassistischer Argumentationen des 18. Jahrhunderts aufwies, auch wenn diese noch nicht in derselben Art und Weise ausdifferenziert waren. Am Beispiel der Kontroverse von Vallodolid

---

<sup>86</sup> Vgl.: Terkessidis (1998:84ff.), Wollrad (2005:56ff.)

<sup>87</sup> Vgl.: Terkessidis (1998:85f.), Wollrad (2005:59f.)

1550, bei der der Philosoph Ginés des Sépulveda mit dem Dominikanermönch Chiapas Bartolomé de Las Casas vor einer ausgewählten Jury Differenzkriterien zur Beurteilung der indigenen Völker Amerikas und die damit verbundene Praxis der Sklaverei diskutierte, lässt sich dies m.E. veranschaulichen: Sépulveda befürwortete die Sklaverei mit dem Verweis auf die von Natur aus schlechten Charaktereigenschaften der Autochthonen - wie etwa einem vermeintlichen Mangel an Vernunft -, die geradezu oppositionell zu dem Wesen der (christlichen) spanischen Bevölkerung seien. Auch Las Casas bediente sich in seiner Argumentation einer hierarchischen Dichotomie, auch wenn sich dieser gegen die Sklaverei und für eine verstärkte Missionstätigkeit in den spanischen Kolonien aussprach. Schließlich sah er keine Differenzen, sondern lediglich unfertige Europäer\_innen, die zu Christ\_innen erzogen werden könnten und vertrat demnach bereits früh eine „*Ideologie des Kolonialismus gegen die Ideologie der Sklaverei*“ (Todorov 1982:210, zit.nach Terkessidis 1998:88). Zudem sprach er sich nicht generell gegen die Sklaverei aus, sondern ausschließlich gegen die Versklavung der indigenen Völker Amerikas, welchen er eine große Ähnlichkeit mit den europäischen Christ\_innen zuschrieb und daher empfahl, sich auf afrikanische Sklav\_innen zu konzentrieren.<sup>88</sup> Diese unterschiedliche Einschätzung von indigenen amerikanischen und afrikanischen Menschen und ihr Zusammenhang mit der Bedeutung von Hautfarbe spiegelt sich auch in einem Tagebucheintrag von Cristobal Colón 1492 wider, in der die „Farblosigkeit“ der Indigenen betont wird: „*Sie gleichen den Bewohnern der Kanarischen Inseln, die weder schwarze noch weiße Haut haben*“ (Todorov 1998:26, zit.nach Wollrad 2005:60).

In dieser frühen Form rassifizierter Naturalisierungspraxen kann bereits die Grundlage für spätere rassistische Argumentationsformen, ebenso wie für Legitimationsformen europäischer Kolonialmächte (wie etwa die sogenannte *mission civilisatrice* der französischen Kolonialherrschaft in weiten Teilen Nord- und Westafrikas) gesehen werden.<sup>89</sup> Auch wenn diese Konzepte von *Rassen*, wie bereits erwähnt, noch nicht ausdifferenziert und institutionell verankert waren, so werden hier bereits einige Fragen aufgeworfen, deren Beantwortung sich *weiße*, europäische Männer der Elite im 18. Jahrhundert zur Aufgabe machten:

---

<sup>88</sup> Vgl.: Terkessidis (1998:87f.)

<sup>89</sup> Vgl.: Terkessidis (1998:87f.), Wollrad (2005:58f.)

*„Sind die Anderen primitive aber zivilisierbare Menschen? Oder sind sie von Natur aus minderwertig, also nur begrenzt zivilisierbar? Oder sind sie gar dem Tierreich zuzuordnen?“ (ebd.62)*

### 3.3.2. Der universelle Rassismus: Aufklärung, Rassismus und Kolonialismus

Mit der Aufklärung im 18. Jahrhundert wurde in Europa der Versuch unternommen, den (*weißen*) Menschen aus der dogmatischen Unterwerfung unter die christliche Religion, durch die Entwicklung einer kritischen Vernunft, zu befreien. Eine bessere Gesellschaft sollte, frei von jeglichem Aberglauben, durch die Bildung des menschlichen Geistes entstehen. Diese Grundidee ist treffend von Immanuel Kant 1784 in seinem Essay „Was ist Aufklärung“ zusammengefasst:

*„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ (ebd.481, zit.nach Farr 2009:43)*

Diesem Zitat ist neben dem Fokus auf die Notwendigkeit der Entwicklung von Vernunft für die Selbstbestimmung des Menschen, auch jenes Kennzeichen der Aufklärung inhärent, welches die Basis für die Konstruktion von Rassenkonzepten bildete, nämlich die Unterscheidung zwischen Unmündigkeit und selbstverschuldeter Unmündigkeit. In dieser Unterscheidung spiegelt sich die fundamentale Differenzierung von Menschen in der Aufklärung wider, welche sich, im Versuch den Menschen in der Natur zu positionieren, manifestierte. Gespeist aus verschiedenen Wissenschaften wurden Menschen erforscht, vermessen, beschrieben und in eine als naturgegeben postulierte Hierarchie, einer „*scala naturae*“ (Mosse ([1985]2006:31) eingeschrieben, an deren obersten Stelle *weiÙe* europäische Männer standen und an deren unterster Stelle *Schwarze* afrikanische Menschen positioniert wurden, die somit in unmittelbarer Nähe zu dem als höchstes Tier beschriebenen Affen standen.<sup>90</sup> In dieser Skalierung zeigt sich die für das 18. Jahrhundert typische Idee eines „*universelle[n] Rassismus*“ (Müller 1992:33), welche auf der Vorstellung eines gemeinsamen Ursprungs aller Menschen

---

<sup>90</sup> Vgl.: Farr (2009:43ff.), Mosse ([1985] 2006:28ff.)

und ihrer universellen Entwicklung, die sich in einzelnen Schritten bzw. Stufen vollzog, fußte. Im Rahmen dieser Klassifizierung von Menschen, an der vor allem die Anthropologie mit der Erforschung von Menschen anhand körperlicher Merkmale rege beteiligt war, wurden zwei Grundfiguren der Dichotomie von *weißem Wir* und *nicht-weißem Nicht-Wir* erzeugt, die der in Kapitel 3.2. beschriebenen Facetten der Fremdkonstruktion entsprechen: Zum einen findet sich v.a. bei Philosophen der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine Romantisierung der „entdeckten“ Völker, die noch nicht als verdorben durch die Religion galten, somit eingebettet in ein natürliches Gefüge lebten und sich durch eine „[p]rimitive Unschuld“ (Mosse ([1985]2006:31) auszeichneten. Die Idee des „edlen Wilden“ war geboren. Die „primitive Seele“ (ebd.35), die im Einklang mit der Natur lebte und nicht durch Entwicklungen der Modernität in Regelwerken und Systemen gefangen war, wurde zum Symbol einer Gesellschaftskritik und beflügelte die Sehnsüchte der Europäer\_innen. Neben dieser Idealisierung des „Primitiven“ wurde jedoch die Überhöhung eines *weißen Wirs* mit der einhergehenden Unterwerfung im Zuge der fortschreitenden Kolonialisierung (sowohl theoretisch als auch praktisch) eines *nicht-weißen Nicht-Wirs* immer präsenter.<sup>91</sup> Das „Primitive“ war nun nicht mehr Sinnbild einer Vitalität, sondern der Barbarei, die der zivilisierten *weißen* Welt oppositionell gegenüberstand und sich in den jeweiligen Körpern manifestierte<sup>92</sup>, wie folgende Beschreibung von Christian Meier aus dem Jahre 1785 verdeutlicht: „Eines der Hauptmerkmale der Stämme und Völker ist die Schönheit oder Hässlichkeit des ganzen Körpers“ (zit.nach Mosse [1985]2006:37). Der Fokus auf ein Schönheitsideal steht dabei in enger Verbindung zur Idee eines schönen, oder auch echten Geistes, der nur in einem schönen (d.h. *weißen*) Körper wohne und so eine Klassifizierung auch nach ästhetischen Kriterien vorantrieb.<sup>93</sup> Der von Kant 1775 („*Von den verschiedenen Racen der Menschen*“) eingeführte Begriff „Race“ und seine fortlaufende Theoretisierung wurde zum Angelpunkt dieser Klassifizierungen i.S. einer Rassifizierung von Menschen, die ein *nicht-weißes Nicht-Wir* einer rassifizierter Markierungspraxis unterwarf und gleichsam ein *weißes Wir* konstruierte und dessen Herrschaftsanspruch legitimierte.<sup>94</sup> Die Kriterien, die für diese

---

<sup>91</sup> Vgl.: Farr (2009:43ff.), Mosse ([1985]2006:28ff.), Müller (1992:33), Terkessidis (1998:89f.), Wollrad (2005:62ff.)

<sup>92</sup> Vgl.: Mosse ([1985]2006:36f.)

<sup>93</sup> Anm.: Diese ästhetische Klassifizierung findet sich v.a. in der zur Aufklärung sehr populären Phrenologie wieder, die sich der Vermessung und Kategorisierung menschlicher Schädel verschrieben hatte, anhand derer der Charakter eines Menschen und somit auch dessen *Rasse* sichtbar würde. Die Phrenologie bediente sich bei ihren Klassifizierungen, Messungen von Schädelformen, Nasen, Stirnwölbungen, in späteren Jahren zusätzlich auch Haar-, Augen-, und Hautfarben. Vgl.: Mosse ([1985]2006:50ff.)

<sup>94</sup> Vgl.: Piesche (2009:30f.)

Rassifizierung herangezogen wurden, spiegeln die Ideen der Aufklärung wider: So sei das *weiße* Subjekt mit Vernunft und Verstand ausgestattet, sittsam, fleißig, zivilisiert und frei, kurz *„Metapher für vollständiges und vollkommenes Menschsein“* (Wollrad 2005:67), während das *Schwarze* Objekt den Gegenpart dieser Eigenschaften darstelle, das ohne Vernunft und Moral ein barbarisches, wildes Leben führe und daraus folgend für Versklavung und Unterwerfung prädestiniert sei. Die rassifizierten Merkmale wurden zudem den einzelnen *Rassen* eingeschrieben und das einzelne Subjekt daher in seiner Grunddisposition, die in vielen Theorien dieser Zeit in Verbindung mit geographischen/klimatischen Bedingungen stehen, determiniert.<sup>95</sup> Zudem wurden diese rassifizierten Differenzmarkierungen durch sich selbst als naturalisiert konzipiert, wie sich anhand von David Humes *„Of National Character“* verdeutlichen lässt, deren Ausgabe von 1753/54 folgenden Zusatz enthält:

*„Ich hege den Verdacht, dass [...] allgemein alle anderen Menschenrassen (denn es gibt vier oder fünf verschiedene Arten) den Weißen von Natur aus unterlegen sind. Es gab noch nie eine zivilisierte Nation von anderer Hautfarbe als der weißen oder auch einen einzelnen von Bedeutung in Tat und Spekulation. Keine erfahrungsreichen Manufakturen bei ihnen, keine Künste, keine Wissenschaften. Auf der anderen Seite haben selbst die rauhesten und barbarischsten Weißen, so wie die antiken Germanen und die heutigen Tartaren, etwas Rühmlisches an sich. [...] Ein solch gleichartiger und konstanter Unterschied könnte nicht in so vielen Ländern und Jahrhunderten auftreten, wenn die Natur nicht einen ursprünglichen Unterschied zwischen diesen Menschenrassen gemacht hätte.“* (zit.nach Wollrad 2005:64)

Die fortlaufende Popularität der Beschreibung von *Rassen* und deren Eigenschaften lief dabei parallel mit den Entwicklungen des Kolonialismus auf dem amerikanischen, dem indischen aber vor allem auch auf dem afrikanischen Kontinent und den damit einhergehenden Studien der Kolonisierten. Je näher die Fremden dem *weißen Wir* kamen, umso differenzierter wurden die rassifizierten Differenzmarkierungen, wobei sich diese *„Wissensbildung [...] in einem gleichzeitigen Prozess von Assimilation und Distanzierung im Inneren dieser Vereinnahmung [vollzog]“* (Terkessidis 1998:89), die sich in den Geisteswissenschaften,

---

<sup>95</sup> Vgl.: Mosse ([1985] 2006:43f.), Piesche (2009:30f.), Wollrad (2005:62ff.)

Künsten<sup>96</sup> und Literaturen, aber v.a. auch in den Naturwissenschaften niederschlugen.<sup>97</sup> Diese rassifizierte Positionierungspraxis wurde jedoch entgegen der Bestrebungen zahlreicher Denker der Aufklärung nicht ausschließlich durch wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern vielmehr auch durch einen direkten Bezug zur Religion realisiert, da wie Mosse ([1985]2006) betont, das Aufbegehren gegen die christliche Tradition ein elitäres Unterfangen war, dem sich die breite Masse der Bevölkerung nur bedingt anschloss.<sup>98</sup> Um die Unterwerfung zahlreicher *Völker* vor dieser Masse zu legitimieren, bedurfte es demnach mehr als die Theorien biologischer *Menschenrassen*, die das einzelne Subjekt unter einem konstruierten Kollektiv subsumierte und seine Entwicklung dadurch determinierte, was zu einer Argumentation für rassifizierte Markierungen und deren Konsequenzen durch die christliche Genesis eo ipso führte und so die produzierte, rassifizierte Machtdifferenz als gottgegebene Ordnung installierte.<sup>99</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bereits in der Entwicklung des Rassismus während der Aufklärung alle Praxen zur Produktion einer rassifizierten Machtdifferenz vorhanden waren, in denen zudem die wichtige Komponente der Beziehung(en) zwischen (*weißem*) *Wir* und (*nicht-weißem*) *Nicht-Wir* deutlich wurde. Die vorgenommenen rassifizierten Markierungen bedienten sich dualistischer Kriterien, die die Ideen dieser Zeit widerspiegeln und durch Geistes- und Naturwissenschaften gleichermaßen legitimiert wurden- die Konstruktion von menschlichen *Rassen*, subsumierte geistige und körperliche Differenzkriterien und determinierte das einzelne Individuum. Durch den regen Beitrag von verschiedenen wissenschaftlichen Fachbereichen, aber auch von Literatur, Kunst und Religion konnte einerseits eine rassifizierte Naturalisierungs- und Positionierungspraxis vollzogen werden und andererseits der Kolonialismus und die damit einhergehende Unterwerfung anderer Menschen und Kollektive legitimiert werden. Auch Terkessidis (1998) verweist darauf, dass die Aufgabe der Wissenschaft(en) vielmehr in der Legitimation als in der Konstruktion

---

<sup>96</sup> Anm.: Wie viele Theoretiker, die im 18. Jahrhundert zur Entwicklung von Rassentheorien beitrugen, war etwa auch der holländische Anatom Peter Camper, welcher Ende des Jahrhunderts einige bedeutende Bücher zur menschlichen Anatomie veröffentlichte, als bildender Künstler und nicht als Wissenschaftler ausgebildet. Vgl: Mosse ([1985]2006:46f.),

<sup>97</sup> Vgl.: Mosse ([1985]2006:38ff.,43ff.), Terkessidis (1998:92f.)

<sup>98</sup> Vgl.: ebd.28f.

<sup>99</sup> Anm.: In einer rassifizierten Version der Genesis wurden die einstmals als gleichwertig betrachteten, von Adam und Eva abstammenden Menschen, in *Völker* mit unterschiedlichen Herrschaftsansprüchen eingeteilt. Die Söhne Noahs, Sem, Ham und Japhet- allesamt *weiß-* stehen im Mittelpunkt dieser Version, in der der Teufel selbst die Sünde über Ham bringt, der in Folge dessen geschwärzt und zur Unterwerfung unter seine Brüder gezwungen wird. Vgl.: Wollrad (2005:68f.)



eines *nicht-weißen Nicht-Wirs* lag, da man zum Zeitpunkt einsetzenden wissenschaftlichen Interesses „*eigentlich bereits alles über die Anderen [weiß]*“ – „*[D]er Andere, er darf nicht mehr sein als die »Nachtseite«<sup>100</sup> des Eigenen.*“ (beide: ebd.92)

### 3.3.3. Der superiore Rassismus: Entwicklungen im 19. und frühen 20. Jahrhundert

Während im 18. Jahrhundert rassifizierte Positionierungspraxen aus den einzelnen Entwicklungsstufen des Menschen heraus erklärbar gemacht wurden, wurde diese Form des Rassismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts von einem „*superiore[n] Rassismus*“ (Müller 1992:33) abgelöst, in dem nun nicht mehr von einem gemeinsamen Ursprung aller Menschen, sondern stattdessen von verschiedenen Ursprüngen und Entwicklungen der einzelnen *Rassen* ausgegangen wurde. Innerhalb einer frühen Form dieses polygenetischen Rassismus wurde *Rasse* als „*race of type*“ (Banton 1987:28 zit.nach Terkessidis 1998:93) verstanden und beinhaltete daher auch die Vorstellung von „natürlicher“ Über- oder Unterlegenheit einzelnen *Rassen*. Um die vermeintliche Überlegenheit eines *weißen-Wirs* zu stützen, wurde daher zu dieser Zeit rege das *nicht-weiße Nicht-Wir* in den Kolonien selbst studiert, um die jeweiligen „typischen“ Eigenschaften (sowohl körperliche als auch geistige) zu beschreiben, die sich innerhalb des Verständnisses diesen „*typologischen Rassismus*“ (Terkessidis 1998:93) körperlich manifestieren und an die nächste Generation weitervererbt würden.<sup>101</sup> Wie Terkessidis betont, veränderte sich dabei jedoch nicht das Wissen, sondern „*das »Objekt«, das die Anderen für das Subjekt sind, ändert seine Beschaffenheit, es ist nun ein scharf umgrenztes Etwas mit bestimmten inneren Essenzen*“ (ebd.93). An der Produktion und Stabilisierung dieser *Rassenkonzepte* waren neben den sogenannten Humanwissenschaften v.a. die Linguistik und die Philologie dieser Zeit beteiligt, die „*[i]m Versuch die Wurzeln der Rasse freizulegen*“ (Mosse ([1985]2006:64) Sprache als Beweis *rassischer* Herkunft sahen. Ein Blick auf den Übergang von Antijudaismus zu Antisemitismus verdeutlicht diese Bestrebungen: Jüd\_innen wurden nach 1800 nicht mehr über ihre Religionszugehörigkeit definiert, sondern durch die Zuordnung des Hebräischen zur semitischen Sprachfamilie, dem semitischen *Volk* eingegliedert und dem folgend auch die jüdische *Rasse* kreiert, die der etwa zeitgleich konstruierten arischen *Rasse* untergeordnet positioniert wurde.<sup>102</sup> Friedrich Schlegel war

---

<sup>100</sup> Anm.: Hervorhebung im Original

<sup>101</sup> Vgl.: Müller (1992:33), Terkessidis (1998:92ff.), Wollrad (2005:62ff.)

<sup>102</sup> Vgl.: Mosse ([1985]2006:66)

1808 einer der ersten Linguisten, der eine gemeinsame Wurzel von Deutsch, Griechisch und Latein im Sanskrit und somit einen gemeinsamen Ursprung der arischen *Rasse* in Indien postulierte.<sup>103</sup> Um jedoch ein historisches, mystifiziertes Indien von einem gegenwärtigen kolonialisierten Indien trennen zu können, wurde ein arischer Mythos kreiert, demnach die arischen *Völker* dereinst von Indien aus nach Europa zogen, in der „wunderbaren Vorstellung der hohen Würde und Herrlichkeit des Nordens“ (Mosse ([1985]2006:66) und somit im kolonialisierten Indien des 19. Jahrhunderts kein arisches *Volk* mehr zu finden war.<sup>104</sup>

Neben der Überbetonung von Sprache als rassifizierendes Differenzkriterium wurde im Kontext deutscher Nationalstaatenbildung auch Konzepte von *Kultur* diskutiert, die entscheidenden Einfluss auf die Idee einer „*arischen Nation*“ (Terkessidis 1998:98) ausübte und daher auch für Entwicklungslinien von Rassismus innerhalb amtlich deutschsprachiger Regionen von besonderer Relevanz sind. Allen voran sei hier das Kulturkonzept von Johann Gottfried Herder genannt, der *Kulturen* als voneinander abgegrenzte, kugelförmige Gebilde mit einem jeweils spezifisch eigenen Mittelpunkt verstand. In diesem Zentrum zeigte sich nach Herder der Charakter eines *Volkes* (sein *Volksgeist*), welcher sich auf die eigene Mythologie stütze, mittels Sprache tradiert wurde und sich durch die Bewahrung der eigenen Ursprünge speiste. Bezog sich Herder dabei zu Beginn noch auf größere geographische Räume, so verkürzte sich mit der Zeit der Radius dieser „Kulturkugeln“, bis *Kultur* schließlich mit dem *Volksgeist*, sowie der ihm zugerechneten Nation einherging.<sup>105</sup> Obwohl sich Herder stets gegen das Konzept *Rasse* aussprach, können in seinem Kulturkonzept durchaus Bezüge dazu gesehen werden, etwa wenn er 1787 schreibt, die Germanen hätten mit „ihren großen, starken und schönen Körpern, ihren vom Geist der Mäßigung und der Treue erfüllten ungeheurer blauen Augen, [...] eine heldenhafte Gesinnung und große Körperkraft“ (ebd.23. zit.nach Mosse ([1985]2006:63). Hier wird neben biologistischen Kriterien bereits eine Verbindung von *Kultur* und *Nation* deutlich, die sich Jahrzehnte später in einem

---

<sup>103</sup> Anm.: Wie Mosse ([1985]2006) in diesem Zusammenhang betont, wurden der arischen *Rasse* zu Beginn ihrer Erfindung eine Vielzahl an *Völkern* zugerechnet, deren Gemeinsamkeit durch Sprache gekennzeichnet war. Neben den hier genannten Sprachen, wurden in Folge noch weitere europäische Sprachen, wie etwa Englisch oder auch Französisch (etwa durch den französischen Linguisten Comte Arthur de Gobineau) unter einer gemeinsamen (arischen) *Rasse* subsumiert. Vgl.: ebd.67f.

<sup>104</sup> Vgl.: Mosse ([1985]2006:66)

<sup>105</sup> Vgl.: Mosse ([1985]2006:62f.), Terkessidis (1998:96f.)

mythologischen Rassismus manifestierte, welcher sich im Versuch *Rasse* zu beschreiben auf mythologische Ursprünge stützte und dabei Sprache, *Volk* und Nation gleichsetzte.<sup>106</sup>

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts schließlich wurde das Konzept von *Rassentypen* durch das Konzept von „*race as subspecies*“ (Banton 1987:69 zit.nach Terkessidis 1998:95) abgelöst. Ausschlaggebend dafür war das Erscheinen von Charles Darwins „*The origin of species*“ im Jahre 1859 und die rasch steigende Popularität seiner Thesen, v.a. seine Vorstellungen von „struggle for existence“ und „survival of the fittest“, welche die bereits erarbeiteten Dimensionen natürlicher Über- oder Unterlegenheit hinsichtlich eines Gefahrenpotentials erweiterte. Die zu diesem Zeitpunkt bereits vielfach postulierte Gefahr einer Degeneration des *weißen Wirs* konnte mittels einer Vereinfachung von Darwins Thesen nun scheinbar wissenschaftlich fundiert werden und ermöglichte somit eine Legitimation für jegliche koloniale Handlungen im „*Kampf ums Überleben und die Auslese der tüchtigsten Rasse*“ (Mosse ([1985]2006:95). Darwins Theorien wurden demnach stets als Beweis für die Vererbbarkeit menschlicher Eigenschaften verstanden und von verschiedenen Wissenschaften zur Belegung ihrer eigenen *Rassentheorien* herangezogen. Besonders der sogenannte Sozialdarwinismus, eine wissenschaftliche Strömung, die sich aus den populärsten Theorien dieser Zeit bediente, stütze seine biologischen Sozialtheorien auf diese Überlegungen und propagierte daher, „*dass es legitim sei, jene auszurotten, die sich historisch als unterlegen erwiesen hätten*“ (Arndt 2014:29), um den menschlichen Fortschritt durch den Fortschritt und die „Reinheit“ der *weißen Rasse* zu gewährleisten. Einen wesentlichen Beitrag zur Realisierung dieser grausamen Forderung leistete die von Darwins Cousin Francis Galton gegründete Erbgesundheitslehre (Eugenik), die für die Erhaltung einer sogenannten Erbgesundheit der *Rasse* eintrat und demnach die Fortpflanzung der Menschheit zu regulieren suchte. Die Bewahrung eines „reinen“ Erbgutes beinhaltete dabei, es sowohl gegenüber äußere Feinde, als auch gegenüber Gefahren innerhalb des eigenen Landes (z.B. durch die unteren Klassen) mit allen Mitteln zu schützen und wurde daher zur Basis einer „*Radikalisierung von Rassismus*“ (Arndt 2014:31) in den Kolonien, aber auch in Europa selbst.<sup>107</sup> Die zunächst in England durch Galton, aber auch Karl Pearson vertretene „*eugenische Bewegung*“ wurde zu Beginn des 20.Jahrhunderts auch von deutschen Wissenschaftlern aufgegriffen, was die Gründung eines „*Archiv für Rassen- und*

---

<sup>106</sup> Vgl.: Mosse ([1985] 2006:118f.)

<sup>107</sup> Vgl.: Arndt (2014:29f.), Mosse ([1985] 2006:94f.)

*Gesellschaftsbiologie*“ (beide: (Mosse ([1985]2006:98) zur Folge hatte. Als sich deutsche Rassenbiologen wie Alfred Ploetz oder Eugen Fischer den Nationalsozialist\_innen Anfang der 1930er anschlossen, wurden schließlich biologistische (eugenische), kulturalistische und mystische Elemente des Rassismus vereint,<sup>108</sup> und in den vergleichlosen Gräueltaten der Shoa und des Holocaust an Roma/ Romnija und Sinti/ Sintize<sup>109</sup> realisiert:

Etwa 6 Millionen Jüd\_innen, mehr als 500.000 Roma/ Romnija und Sinti/ Sintize, 15.000 homosexuelle Menschen und annähernd 200.000 nicht als *gesund* geltende Menschen wurden bis 1945 durch das nationalsozialistische Regime und seine Verbündeten verschleppt, in Konzentrationslager deportiert, gefoltert und misshandelt, für Experimente missbraucht, und durch Erschießung, Gifteinjektionen, Vergasung oder Unterernährung getötet.<sup>110</sup>

### 3.3.4. Rassismus ohne Rassen: aktuelle Rassifizierungskriterien

Zwar gab es in anglophonen Diskursen bereits ab den 1920ern Stimmen, die sich gegen den Begriff *Rasse* aussprachen<sup>111</sup>, aber erst mit dem Ende des Nationalsozialismus kam es zu einer Zäsur innerhalb der Geschichte des Rassismus: 1950 wurde im Rahmen einer UNESCO-Konferenz eine gemeinsame Erklärung führender Wissenschaftler\_innen - darunter etwa Claude Lévi-Strauss - herausgegeben, die forderte, den Begriff *Rasse* „durch die weniger gefühlsbeladene und (in der Umgangssprache) genauere Bezeichnung ethnische Gruppe zu ersetzen“ (Shipman 1995:222 zit.nach Terkessidis 1998:101). Entgegen der Bestrebungen durch das Aufgeben des Begriffs *Rasse* auch das damit verbundene rassifizierte Wissen zu überwinden, wurde diese Erklärung zum Auslöser einer neuen Form von Rassismus, in dem nun (vermeintlich) biologische Merkmale zugunsten kultureller Divergenzen in den Hintergrund treten. Wie Frantz Fanon bereits in seiner Rede 1956 beim „*First Congress of*

---

<sup>108</sup> Vgl.: Mosse ([1985] 2006:97ff.)

<sup>109</sup> Anm.: Auch wenn der Begriff Holocaust für den Genozid an Roma/ Romnija und Sinti/ Sintize im Nationalsozialismus durchaus umstritten ist, gebe ich ihm an dieser Stelle vor romanes Begriffen wie Porajmos („das Verschlingen“) oder auch Samudariopen („Massenmorde“) den Vorzug, da besagte Bezeichnungen von vielen Roma/ Romnija und Sinti/ Sintize zurückgewiesen werden. Ich unterscheide daher an dieser Stelle zwischen Shoa (in Bezug auf den Genozid an Jüd\_innen) und Holocaust mit dem Zusatz „an Roma/ Romnija und Sinti/ Sintize.“

<sup>110</sup> Vgl.: Loubichi (2014), [www.yadvashem.org](http://www.yadvashem.org)

<sup>111</sup> Anm.: In der Entwicklung des sogenannten Ethnizitätsparadigmas, welches sich entlang von Konstruktion und hierarchischer Positionierung eines als kulturdefizitär betrachteten *Nicht-Wirs* spannt, nahm Robert Ezra Parker bereits einige Ideen späterer kulturalistischer Theorien vorweg. Nur mittels individueller Assimilation, so Parker, wäre es möglich die eigene Gruppenzugehörigkeit aufzugeben um aus einer marginalisierten Position hervorzutreten. Vgl.: Terkessidis (1998: 99f.)

*Negro Writers and Artists*“ in Paris unterstreicht, wird in dieser neuen Gestalt von Rassismus nun eine bestimmte Existenz-Form per se zum Gegenstand der Betrachtung:

*„The [...] old-fashioned positions tend to disappear. This racism that aspires to be rational, individual, genotypically and phenotypically determined, becomes transformed into cultural racism. The object of racism is no longer the individual man but a certain form of existing. (ders. 1964:32)*

Etienne Balibar (1990) hat in diesem Zusammenhang den Begriff „*Rassismus ohne Rassen*“ (ebd.28) geprägt, ein Rassismus, der nun nicht mehr natürliche Über- oder Unterlegenheit proklamiert, sondern sich stattdessen darauf konzentriert „*die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten*“ (beide: ebd.28). In dieser postkolonialen Form von Rassismus wird somit das einzelne Individuum, parallel zu einem superioren Rassismus, a priori einer rassifizierten Gruppe zugeordnet, der eine jeweils eigene natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit imaginiert wird, welche habituell determiniert erscheint. Im Kontrast zur *weißen Norm* wird so eine kulturelle Differenz erzeugt, deren Bewahrung mittels rassifizierter Ausschlusspraxen realisiert wird.<sup>112</sup> Die „*Migrationsanderen*“<sup>113</sup> (Mecheril 2010:17), deren *Kultur* ihnen ebenso „im Blut“ liegt wie der konstruierten Mehrheitsgesellschaft, bedrohen demnach die Harmonie, einer nach Innen kohärent gedachten „Leitkultur“. Schließlich, so stellt van Dijk (1987) in einer Interviewreihe in Kalifornien und den Niederlanden fest (und Jäger konnte dies 1992 auch für amtlich deutschsprachige Regionen bestätigen<sup>114</sup>), fühlt sich das *weiße Wir* durch die Präsenz eines *nicht-weißen Nicht-Wirs* in der eigenen Andersartigkeit bedroht:

*„They have a different mentality.  
They do not respect women.  
They are dirty, cause dirtiness and decay.  
They are a closed group, they keep to themselves [...]“ (ebd.56).*

---

<sup>112</sup> Vgl.: Balibar (1990:28ff.), Mecheril/ Melter (2010:150ff.), Terkessidis (1998:110ff.)

<sup>113</sup> Anm.: Mit dem Begriff *Migrationsandere* verweist Mecheril (2010) im Kontext amtlich deutschsprachiger Regionen auf die Konstruktion von *Wir* und *Nicht-Wir* Relationen, sowie auf ihre dahinterliegenden Prozesse und Strukturen, und ermöglicht dadurch eine Sichtbarmachung homogenisierender Differenzmarkierungen in der Migrationsgesellschaft. Denn schließlich, so Mecheril, ist „*»Migrationsanderer« [...] ein Wort, das zum Ausdruck bringt, dass es »Migrant/innen« und »Ausländer/innen« und komplementär »Nicht- Migrant/innen« und »Nicht-Ausländer/innen« nicht an sich, sondern nur als relationale Phänomene gibt.*“ (ebd.17) Vgl.: ebd.15ff.

<sup>114</sup> Siehe: Jäger, S. (1992): BrandSätze. Duisburg: DISS

Neben diesen differenzierenden Zuschreibungen filtert Van Dijk auch jene Aussagen heraus, die eine Bedrohung („*threat*“ ebd.58) thematisieren - für einzelne, oder auch für ein als homogene Gruppe gedachtes *Wir* - wie etwa „*They are aggressive (violent)*“, „*They are lazy (don't want to work)*“, „*They are criminal*“ (ebd.59). In diesen Aussagen wird das neue Gesicht eines postkolonialen Rassismus deutlich, in dem die (Re-)Konstruktion und Stabilisierung einer rassifizierten Machtdifferenz unter Bezugnahme bereits bekannten Wissens grundlegender Unterschiede zwischen *weißem Wir* und *nicht-weißem Nicht-Wir* per se beibehalten wird, sich jedoch die Erklärungen für die vermeintlich festgeschriebenen Differenzen verändert haben. Zudem wird darin, entgegen der Bestrebungen durch die Diffamierung des Begriffs *Rasse*, biologistische Differenzmarkierungen aufzugeben, deutlich, dass nun soziale Markierungen als naturalisiert gesehen werden, sich die „*kulturelle Identität*“ (Mecheril, Melter 2010:153) nun also vor die „*rassische Zugehörigkeit*“ drängt. „*[N]ationalisierte Differenzaspekte*“ (Mecheril 2013:21), die in diesem Zusammenhang zur Bildung von kulturellen Gruppen herangezogen werden, führen daher zu einer Überbetonung von *Kultur* als ‚Differenzkategorie‘, während weitere ‚Differenzkategorien‘ wie etwa rechtliche oder ökonomische Ungleichheit, Klasse oder Geschlecht sowie der Handlungsraum, in dem diese unterschiedlichen Kapitale i.S. Bourdieus verhandelt werden, dabei außer Acht gelassen werden.<sup>115</sup> *Kultur* als rassifizierte Differenzkategorie zeigt sich gegenwärtig in amtlich deutschsprachigen Regionen eng verbunden mit kollektivbildenden Zuschreibungen wie Nation, Ethnizität, Religion, aber auch *Rasse*, welche, wie Messerschmidt (2011) betont, „*zwar offiziell vermieden wird, aber im Alltagsverstand lebendig und von dem historischen Bruch 1945, mehr oder weniger unberührt geblieben ist.*“ (ebd.51). Leiprecht (2001) spricht daher in Bezug auf den Begriff *Kultur* von einem „*Sprachversteck für »Rasse«*“<sup>116</sup> (ebd.28), um auf die fortwährende Dynamik rassifizierter Machtdifferenzen hinzuweisen. Die historischen Kontinuitäten rassifizierter Markierungs- und Differenzierungspraxen werden aktuell v.a. in der Dichotomisierung von Nicht-Muslim\_innen (*weißes Wir*) und Muslim\_innen (*nicht-weißes Nicht-Wir*) sichtbar, in der sich die „*Dominanzkultur*“<sup>117</sup> (Rommelspacher 1995:22) unter

---

<sup>115</sup> Vgl.: ebd.19ff.

<sup>116</sup> Anm.: Hervorhebung im Original

<sup>117</sup> Dominanzkultur wird hier nach Rommelspacher (1995) verwendet, um auf die Verstrickung in Machtstrukturen verschiedener Dimensionen im Zusammenhang mit der Kategorisierung und der Interpretation von *weißen Wir* und *nicht-weißen Nicht-Wir* Zuschreibungen zu verweisen. Dominanzkultur bezieht sich daher auch auf „*Modernisierungsprozesse der Herrschaft*“ (ebd.23), die sich dadurch auszeichnen, dass durch vielschichtige, omnipräsente Machtverhältnisse, deren Zentren nicht mehr deutlich zu identifizieren sind. Vgl.: ebd.22ff.

Rückschluss auf historisch gewachsenes, *weißes* Wissen selbst als aufgeklärt, modern, demokratisch und emanzipiert inszeniert.<sup>118</sup>

Betrachtet man rezente rassifizierte Differenzmarkierungen im Kontext von Migrationsgesellschaften, zeigt sich, dass erzeugtes und historisch gewachsenes rassifiziertes Wissen stabilisiert, legitimiert und in einen (*weißen*) normierten Wissenskanon integriert wird, um eine rassifizierte Machtdifferenz aufrechtzuerhalten. Innerhalb dieses Bereichs der Legitimation, also innerhalb der Sphäre einer rassifizierten Differenzierungs- bzw. Naturalisierungspraxis, kommt der Pädagogik eine nicht unbedeutende Rolle zu. Wie gezeigt wurde, wird innerhalb dieser rassifizierten Differenzierungspraxis gleichsam das Wissen über rassifizierte Differenzmarkierungen und das dichotome Verhältnis konstruierter bzw. rassifizierter markierter Gruppen zu einer hegemonialen *weißen* Norm als Allgemeinwissen in einen *weißen* Wissenskanon integriert. Da Wissensvermittlung ein konstitutives Moment zur Stabilisierung rassifizierter Machtdifferenzen darstellt, kann demnach angenommen werden, dass sich durch die Anpassung pädagogischer Konzepte auf aktuelle rassifizierte Markierungspraxen, die historische Variabilität rassifizierter Differenzmarkierungen, sowie rezente Tendenzen in diese Konzepte eingeschrieben haben.

#### **4. Rassismus und Bildung**

*What knowledge is being acknowledged as such? And what knowledge is not? [...] Whose knowledge is this? Who is acknowledged to have this knowledge? And who not? Who can teach knowledge? And who cannot?* (Kilomba 2010:27)

##### 4.1. (*weiße*) Wissensräume

Wissen wird generell aktiv und in Interaktion generiert und stabilisiert, bzw. wie Canagarajah (2002) feststellt, „[it] *doesn't imprint itself on the empty minds of passive subjects*“ (ebd.54). Der Prozess der Wissensgenerierung und -stabilisierung i.S. einer Etablierung von sogenanntem Kanonwissen bzw. eines Wissenskanons ist dabei eng mit rassifizierten Machtdifferenzen verbunden: Nicht jedes Wissen wird in einen Wissenskanon aufgenommen, nicht jedes Wissen wird gelehrt und nicht jedes Wissen wird gelernt. Das zur Legitimation von Kolonialismus und Imperialismus produzierte und stabilisierte rassifizierte Wissen i.S. einer

---

<sup>118</sup> Vgl.: Messerschmidt (2011:49ff.)

rassifizierten Differenzierungspraxis, hat eine historisch gewachsene rassifizierte Machtdifferenz erzeugt, „die heute noch soziale und politische Exkludierung rechtfertig[t] und rassistische Gewalt perpetuier[t]“ (Castro Varela 2014:56). Die so entstandene Dichotomie von *weißem Wir* und *nicht-weißem Nicht-Wir* ist Teil einer Wissensregulierung, in der von einem machtvollen (*weißen*) *Wir* Wissensräume definiert werden, die die herrschende symbolische Ordnung stabilisieren, indem über Wissensproduktion und Wissensvermittlung „gewacht“ wird.<sup>119</sup> Im Kontext amtlich deutschsprachiger Regionen wird deutlich, dass jenes Wissen, welches als relevant und demnach lehr- und lernbar angesehen wird, ein *weißes* Wissen darstellt, während *Schwarzes* Wissen nicht als Teil des (*weißen*) Kanonwissens gezählt wird. Grada Kilomba (2010) bringt hierfür ein Beispiel aus ihrer eigenen Lehrtätigkeit, welches die angesprochene Machtkomponente innerhalb der Wissensgenerierung und –stabilisierung verdeutlicht:

*„Every semester, on the very first day of my seminar, I quiz my students to give them a sense of how knowledge and racial power intertwine. [...] [I] start asking very simple questions: What was the Berlin Conference of 1884-5? Which African countries were colonized by Germany? How many years did German colonization in the continent of Africa last? I conclude with more specific questions: Who was Queen Nzinga and what role did she play in the struggle against European colonization? Who wrote Black Skin, White Masks? Who was May Ayim?*

*Not surprisingly, most of the white students seated in the room are unable to answer the questions, while the Black students answer most of them successfully. Suddenly, those who are usually unseen become visible, while those who are always seen become invisible. Those who are usually silent start speaking, while those who always speak become silent. Silent, not because they cannot articulate their voices or their tongues, but rather because they do not possess that<sup>120</sup> knowledge. Who knows what? Who doesn't? And why? (ebd.27)*

Im Rahmen einer rassifizierten Differenzierungspraxis, an der das Bildungswesen mit seinem ihm inhärenten pädagogischen Auftrag rege beteiligt ist, wird demnach ein *weißes* Wissen (re-)produziert und von einem machtvollen *weißen Wir* als Wissenskonsens installiert. Dieses historisch gewachsene (*weiße*) Weltwissen i.S.v. „Die Welt ist, was ich vorstelle“

---

<sup>119</sup> Vgl.: Eggers (2009b:64f.), Terkessidis (1998:177f.)

<sup>120</sup> Anm.: Hervorhebung im Original



(Bourdieu[1982] 2005:100) beinhaltet gleichsam ein Wissen über ein *nicht-weißes Nicht-Wir* und ein Wissen über ein *weißes Wir* bzw. ein Wissen über die Dichotomie, die der Konstruktion dieser rassifizierten Zuschreibungen zugrunde liegt.<sup>121</sup> Dabei wird eine rassifizierte Epistemologie erzeugt, die auf jene Kategorien einer rassifizierten Markierungspraxis zurückgreift, die sich - wie gezeigt wurde - historisch variabel präsentierten, teilweise einander ablösen, teilweise koexistierten und teilweise in veränderter Form wieder aufgegriffen wurden. Die Verschränkung von Wissen und Macht, kann unter Bezugnahme auf Foucaults (1978) Konzept des Dispositivs verdeutlicht werden, welches sich nach Foucault wesentlich durch seine ihm zugrunde liegende, strategische Natur auszeichnet und daher stets als ein Reagieren innerhalb eines historischen Kontextes zu verstehen ist.<sup>122</sup> Es handelt sich bei einem Dispositiv demnach um „Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden“ (ebd.123).

Die integrative Wirkung rassifizierter Wissensbestände wird gegenwärtig im Kontext der Wissensvermittlung v.a. in Hinblick auf die Differenzkategorie *Kultur* deutlich, die sich entlang des Begriffs der „Interkulturalität“ in pädagogische Konzepte eingeschrieben hat.

#### 4.2. Interkulturalität: Eine Erfolgsgeschichte?<sup>123</sup>

Rassismus in seiner gegenwärtigen Form, (re-)produziert und stabilisiert rassifizierte Machtdifferenzen unter Bezugnahme kultureller Gruppenkonstruktionen, welche institutionalisiert und (politisch) instrumentalisiert werden. Im Kontext amtlich deutschsprachiger Regionen, die hier als Migrationsgesellschaften verstanden werden, dienen diese rassifizierten Machtdifferenzen auch dazu

„die ‚nützlichen Anderen‘ von den ‚weniger nützlichen Anderen‘, die [...] ‚integrationsbereiten und -fähigen‘ von den das Gefüge gesellschaftlicher Ordnung problematisierenden ‚integrationsunwilligen‘<sup>124</sup> Anderen zu unterscheiden“ (Brodin/Mecheril 2010:15).

*Kultur* als omnipräsente Differenzmarkierung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, wie sich an der Popularisierung von Konzepten rund um den Begriff der „Interkulturalität“ ablesen

---

<sup>121</sup> Vgl.: Eggers (2009b:62f.)

<sup>122</sup> Vgl.: ebd.119ff.

<sup>123</sup> Anm.: Kap.4.2 sowie die Unterkapitel 4.2.1. und 4.2.2. stellen die Überarbeitung eines Abschnitts einer gemeinsamen Veröffentlichung mit İnci Dirim und Nicole Binder dar. Vgl.: Dirim/ Binder/ Pokitsch (2015)

<sup>124</sup> Anm.: Hervorhebungen im Original

lässt. In den letzten Jahrzehnten haben diese Konzepte Einzug in deutschsprachige Diskurse verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen sowie gleichsam in (Weiter-)Bildungsangebote, Trainings u.ä. innerhalb amtlich deutschsprachiger Regionen gehalten und sich darin einen fixen Platz gesichert. Die vielfältigen Zu- und Umgänge damit, die sich in verschiedenen (wissenschaftlichen) Kontexten entwickelten und stets weiterentwickeln, spiegeln sich in Begriffen wie Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelle Pädagogik etc. und dem teilweise diffusen Umgang damit in Medien, Alltagssituationen, aber auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen. Dabei wird *Kultur* häufig mit weiteren (historisch gewachsenen) Differenzmarkierungen wie etwa Sprache, Religion, Ethnie oder auch Nation verbunden und als homogenes Ordnungssystem der jeweils konstruierten Gruppen interpretiert.

Die unterschiedlichen Zugänge zu und Verständnisse von „Interkulturell“ werden im Folgenden anhand einer groben Skizzierung zweier Diskursstränge veranschaulicht, die für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz sind und zum besseren Verständnis der vorgenommenen Analyse beitragen sollen.

Der erste (und zeitlich auch früher einzuordnende) Strang sind Auseinandersetzungen mit „Interkulturell“ im Kontext der Sprachwissenschaft, die das Konzept einer Interkulturellen Kommunikation formt(e), um antizipierte Konflikte innerhalb als interkulturell verstandenen Kommunikationssettings zu vermindern. Der zweite Strang findet sich innerhalb der Pädagogik, die in der Suche nach pädagogischen Antworten auf veränderte Anforderungen innerhalb von Migrationsgesellschaften eine Interkulturelle Pädagogik hervorbrachte. Als Wurzel beider Stränge kann die sogenannte „*cross culture communication*“ (Auernheimer 2013:39) im US-amerikanischen Raum gesehen werden. In den 1960ern entstand ebendort der Bedarf an *cross culture communication* für Auslandsaktivitäten, hinsichtlich wirtschaftlicher, politischer und (teilweise) auch militärischer Aktivitäten. Durch Trainings wurde dabei sogenanntes *Kulturwissen* (aus einer postkolonialen Perspektive ein historisch gewachsenes „Wissen über ein *nicht-weißes Nicht-Wir*“) als Vorbereitung für Aktivitäten im Ausland vermittelt, welches zu konfliktfreier Kommunikation in den jeweiligen „Zielländern“ befähigen sollte.<sup>125</sup> Diese zunächst ausschließlich auf Arbeit außerhalb des US-amerikanischen Raums vorbereitenden Trainings wurden etwa ab 1980 auch für (Weiter-)Bildungsangebote

---

<sup>125</sup> Vgl.: Auernheimer (2013:39ff.)

im Inland als Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen eingesetzt. Zeitgleich fand eine intensive interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem mittlerweile populären Begriff *Kultur* statt, welche wiederum Einfluss auf die Entwicklung von Materialien für diese Trainings hatte, die neben dem bereits erwähnten *Kulturwissen* immer stärker auch Erfahrungen individueller cross cultural communication einfließen ließen.<sup>126</sup>

In amtlich deutschsprachigen Regionen begann das Interesse an Interkultureller Kommunikation mit deutlicher Verzögerung: Als Hinz-Rimmel 1994 das Buch „*Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*“ veröffentlichte, gab es kaum nennenswerte Arbeiten zu diesem Thema, sodass sich Hinz-Rimmel daher an Konzepten US-amerikanischer Diskurse bediente. Den Anstoß, den dieses Buch deutschsprachigen Diskursen gab, wurde in Folge v.a. in der Sprachwissenschaft, der Psychologie, der Soziologie und der Pädagogik aufgegriffen und legte den Grundstein für eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Konzepten von „Interkulturalität“.<sup>127</sup>

#### 4.2.1. Interkulturelle Kommunikation

Die Sprachwissenschaft entwickelte aus der cross cultural communication in Folge das Konzept der sogenannten Interkulturellen Kommunikation. Hierbei wird das durch Sprache handelnde Individuum in den Mittelpunkt gestellt, welches als in die jeweilige homogen gedachte *Kultur* eingebettet verstanden wird und diese daher in und durch Sprache zum Ausdruck bringt. Konflikthafte Kommunikationssituationen werden folglich nach dieser Vorstellung durch Sprachhandlungen innerhalb eines als interkulturell bezeichneten Settings begünstigt. D.h. eine Informationsübertragung von Sprecher\_in zu Hörer\_in wird durch die Differenz kultureller (habituel)er Muster gestört, was als imaginierte Konsequenz einen „Zusammenprall der Kulturen“ („clash of cultures“)<sup>128</sup> bedingt. Daher wird durch gezieltes Lernen sprachlicher Aspekte der jeweils anderen Kultur (die dabei häufig nationalstaatlich gedacht wird) plus einer zusätzlichen Aneignung von sogenanntem *Kulturwissen* das Ziel einer konfliktfreien Kommunikation verfolgt.<sup>129</sup> Interkulturelle Kommunikation wird daher als

---

<sup>126</sup> Vgl.: Auernheimer (2013:39ff.)

<sup>127</sup> Vgl.: Auernheimer (2013:42)

<sup>128</sup> Vgl.: Huntington (1998)

<sup>129</sup> Vgl.: Heringer (2014:126ff.)

geeignetes Instrument innerhalb sozialer Interaktion verstanden, wenn diese in einer antizipiert interkulturellen Situation gelingen will.<sup>130</sup>

Für die Bedeutungserschließung von *Kultur* im Kontext Interkultureller Kommunikation wird oft auf die Idee der „Kulturstandards“ von Thomas (1993) verwiesen, der *Kultur* als ein „*universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem*“ (ebd.380) versteht, oder auch auf die Arbeiten von Geert Hofstede Bezug genommen, um Verbindungen zwischen Sprache, Nation und *Kultur* zu verdeutlichen.<sup>131</sup> Der daraus erarbeitete Kulturbegriff suggeriert somit einerseits *Kultur* als ein nach Innen kohärentes und nach Außen differentes System zu verstehen und determiniert andererseits die einzelnen Individuen innerhalb dieses Konstruktes<sup>132</sup>. Deutlich wird dieses enge Kulturverständnis in Techniken, die für die Entwicklung einer Interkulturellen Kommunikationskompetenz verwendet werden, etwa die sogenannten „*Critical Incidents*“ (Heringer 2014:225). Die bereits angesprochene Vorstellung eines „clash of cultures“ wird dabei anhand inszenierter, interkultureller Konfliktsituationen veranschaulicht, die als Analyse- und Lernmaterial vermeintlich sprachlichen, kulturellen Wissens dienen. Anhand dieses Materials soll demnach deklaratives Wissen entwickelt werden, welches in vergleichbaren Situationen angewendet werden kann. Zudem wird auch eine Reflexion über mögliche Interkulturelle Konfliktsituationen per se intendiert. Neben der Arbeit mit Critical Incidents finden auch sogenannte „*Hotwords*“ (Heringer 2014:181) Anwendung. Diese Wörter werden als Träger der jeweiligen *Kultur* verstanden, da es sich bei diesen Hotwords um Begriffe und Konzepte handelt, die stark kontextgebunden und demnach nicht unproblematisch zu übersetzen sind.<sup>133</sup> Auch der Einsatz von Stereotypen, findet- obgleich selbst in den Sprachwissenschaften nicht unkritisiert- innerhalb der Interkulturellen Kommunikation Platz. Ihre Verdeutlichung, so wird argumentiert, dient einerseits der Orientierung und ermöglicht andererseits den Abbau von Vorurteilen und Ängsten.<sup>134</sup> Die Wirkung von Stereotypenwissen hinsichtlich der Festigung von Zuschreibungen sowie der

---

<sup>130</sup> Vgl.: Heringer (2014:126ff.)

<sup>131</sup> Anm.: Geert Hofstede wurde v.a. durch seine Untersuchungen zu Kulturdimensionen bekannt, die es ihm ermöglichten Nationalstaaten entlang einzelner „Wertevorstellungen“ (zu etwa Macht, Geschlecht, Individualismus etc.) zu kategorisieren. Vgl.: Heringer (2014:146ff.)

<sup>132</sup> Anm.: Hier werden auch Bezüge zu dem bereits beschriebenen Kugelmodell von Herder sichtbar, in dem der Sprache eine zentrale Rolle zu Teil wird. siehe Kap. 3.3.3.

<sup>133</sup> Anm.: Als Beispiel kann hier der sogenannte „Wiener Schmä“ genannt werden.

<sup>134</sup> Vgl.: Heringer (2014:185ff., 203ff., 224ff.)

(Re-)Produktion von *weißem-Wir* und *nicht-weißem Nicht-Wir* Verständnissen, wird dabei zugunsten einer Einordnung von Individuen in vermeintlich homogene *Kulturen* negiert.

#### 4.2.2. Interkulturelle Pädagogik

Aus der Kritik an der sogenannten Ausländerpädagogik der 1970er Jahre, welche sich als defizitorientiert präsentierte, indem die Perspektive der pädagogischen Auseinandersetzungen und Konzeptentwicklungen eine Förderperspektive auf „ausländische“ Kinder darstellte, entwickelte sich in den 1990er Jahren in amtlich deutschsprachigen Regionen das pädagogische Konzept der „Interkulturellen Pädagogik“. Diese eigenständige Pädagogik verschrieb sich einem Perspektivwechsel weg von Defiziten und hin zu einem kritischen Blick auf Bildungseinrichtungen und ihre Angebote um auf migrationsgesellschaftliche Pluralität reagieren zu können.<sup>135</sup> Als konstitutive Merkmale dieses eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Fachgebietes werden demnach häufig, „*Anti-Rassismus bzw. Friedenserziehung*“, „*Respekt vor dem Fremden bzw. Neugier auf das Fremde*“, „*Betonung von Gemeinsamkeiten und Ausgleichen von Differenzen*“, „*Förderung von Mehrsprachigkeit*“, oder auch eine „*Individualisierung des Unterrichts [...]*“ (Pommerin-Götze (2010:1139) genannt. Auch das Konzept der Interkulturellen Kommunikation, findet seinen Platz innerhalb einer interkulturellen Pädagogik. In der Interkulturellen Pädagogik werden Differenzen jedoch nicht ausschließlich in Hinblick auf Sprache verstanden, sondern vielmehr entlang *Kulturzugehörigkeiten* i.S. kultureller Differenz gebildet, mit der es umzugehen gilt.<sup>136</sup> Obwohl die Interkulturelle Pädagogik aus der Kritik an der defizitorientierten Ausländerpädagogik hervorgegangen ist, werfen Kritiker\_innen<sup>137</sup> der Interkulturellen Pädagogik ein teilweises Überlappen der Inhalte beider pädagogischen Konzepte vor. Dies zeigt sich v.a. auch darin, dass Interkulturelle Pädagogik immer im Kontext von Menschen mit sog. Migrationshintergrund zum Einsatz kommt<sup>138</sup>. Dabei richtet sich die Entwicklung einer Interkulturellen Kompetenz, die innerhalb der Interkulturellen Pädagogik als Schlüsselqualifikation gilt, zumeist an Mehrheitsangehörige, sodass selbst wenn in theoretischen Konzepten vielfach auf die Heterogenität von *Kulturen* hingewiesen wird, dieses Verständnis von *Kultur* im Handlungsfeld rasch zugunsten von Übungen und Aufgaben

---

<sup>135</sup> Vgl.: Mecheril (2010b:56f.)

<sup>136</sup> Vgl.: Messerschmid (2008:11f.)

<sup>137</sup> Siehe etwa Mecheril (2010,2010b)

<sup>138</sup> Vgl.: Mecheril (2010b:65f.)

verdrängt wird, in denen „nationalisierte Differenzaspekte“ (Mecheril 2013:21) zur Bildung von kulturellen Gruppen herangezogen werden. Anstatt Phänomene der Selbst- und Fremdkonstruktion in den Fokus zu rücken, werden rassifizierte Differenzmarkierungen (re-)konstruiert und gefestigt, wobei Pädagog\_innen (häufig) als Angehörige eines *weißen Wirs* am oberen Ende dieses Machtgefälles stehen.<sup>139</sup> Zudem werden Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund- die Adressat\_innen interkultureller Angebote- schnell zu Expert\_innen „ihrer *Kultur*“ erklärt. Dieses Sprechen festigt, so Castro Varela/ Dhawan (2007), Konstruktionen statischer Kulturkonzepte und gleichzeitig die Vorstellung *Kulturwissen* stünde den Sprecher\_innen per Geburt zur Verfügung. Daher liegt in der Anrufung von *Kulturexpert\_innen* oder auch *Kulturrepräsentant\_innen* stets die Gefahr hegemoniale Strukturen i.S.v. historisch gewachsener rassifizierter Machtdifferenzen zu stabilisieren.<sup>140</sup>

## Empirischer Teil

### 5. Zur Methode

Im Anschluss an die theoretischen Betrachtungen von rassifizierten Differenzmarkierungen und deren historische Variabilität, stellt sich nun die Frage, wie sich, das ihr zugrunde liegende, historisch gewachsene, (*weiße*) Wissen in Bildungskontexte einschreibt bzw. eingeschrieben hat. Finden sich unter dem Namen „Interkulturelles Lernen“ Wissensanschlüsse, die rassifizierte Markierungskategorien entlang von kulturellen Zuschreibungen (re-)konstruieren und somit eine rassifizierte Machtdifferenz (re-)stabilisieren? Enthalten diese Anknüpfungen ein Wissen über die Dichotomie von *weißem Wir* und *nicht-weißem Nicht-Wir*? Inwiefern lässt sich daraus, mittels der Analysekategorie des kritischen *Weißseins*, jenes Wissen sichtbar machen, welches auf die (Selbst-)Konstruktion eines *weißen Wirs* verweist?

Diese Fragen führen zu zwei Hypothesen, die die Basis für die folgende Analyse darstellen:

- I. Mittels „Interkulturellem Lernen“ wird entlang der Differenzkategorie *Kultur* ein rassifiziertes Wissen (re-)produziert, welches an historisch gewachsene Kategorien rassifizierter Differenzmarkierungen anknüpft. Dieses, von einem *weißen Wir*

---

<sup>139</sup> Vgl.: Mecheril (2013:19ff.)

<sup>140</sup> Vgl.: ebd.39ff.

konstruierte und stabilisierte Wissen beinhaltet gleichsam ein Wissen über ein *nicht-weißes Nicht-Wir* und ein Wissen darüber, was unter *Weißsein* zu verstehen ist, wobei *Weißsein* innerhalb dieses Kontextes als „Norm“ präsentiert wird.

- II. Die Adressat\_innen dieser Lernangebote werden innerhalb des „Interkulturellen Lernens“ als kulturell different markiert und somit außerhalb eines *weißen Wirs* positioniert. Aus dieser Position heraus wird den Lernenden eine *weiße* Norm präsentiert; ihnen demnach ein Wissen darüber, was *Weißsein* beinhaltet, als Lerninhalt vermittelt.

I.S. der kritischen Weißseinsforschung wird angestrebt, dieses *weiße Wissen* als Norm bzw. präsentierte Normalität sichtbar zu machen, um damit auf sein regulatives Moment hegemonialer Machtstrukturen innerhalb amtlich deutschsprachiger Regionen zu verweisen, welches als Konstante einer rassifizierten Differenzierungspraxis verstanden wird.<sup>141</sup>

In Folge werden Ausschnitte „Interkultureller Übungen“ aus dem Lehrwerk Pluspunkt Deutsch→Österreich (B1)<sup>142</sup> für eine Analyse herangezogen. Dieses Lehrwerk wurde für eine Analyse ausgewählt, da es sich hierbei um ein aktuelles Lehrwerk handelt, welches v.a. in sogenannten Integrationskursen seinen Einsatz findet. Zudem wurde PD-Ö im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) und dem Bundesministerium für Inneres (BMI) speziell für Sprachkurse in Österreich entwickelt.<sup>143</sup> Bei der gewählten Niveaustufe B1 (laut GERS<sup>144</sup>) handelt es sich um jene Kompetenzstufe, die laut Integrationsvereinbarung (IV) seit 2011 für den Erwerb einer dauerhaften Aufenthaltsgenehmigung in Österreich von erwachsenen Lernenden erreicht werden muss.<sup>145</sup>

Der Fokus wird innerhalb der Analyse auf jene (latenten) Inhalte gelegt, die folgende - für die (Re-)Produktion rassifizierter Machtdifferenzen konstitutiven - Aspekte enthalten: Einerseits Verweise auf rassifizierte Differenzkategorien, die aktuelle Differenzierungspraxen und deren historische Verstrickungen offenlegen, und andererseits Verweise auf Bedeutungsinhalte der Differenzkategorie *Kultur* als rassifizierte Differenzkategorie, die Aufschluss über die Selbstinszenierungs- und Abgrenzungsmechanismen eines *weißen Wirs* geben können. Es

---

<sup>141</sup> Vgl.: Eggers (2011:71)

<sup>142</sup> Anm.: In Folge PD-Ö

<sup>143</sup> Anm.: Zur Kontextualisierung des Datenmaterials siehe Kap.6.1.

<sup>144</sup> Anm.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Vgl.: Trim/ North/ Coste (2001)

<sup>145</sup> Vgl.: [www.integrationsfonds.at](http://www.integrationsfonds.at)

werden daher aus dem Lehrwerk sogenannte Key Incidents extrahiert, welche repräsentative (sprachliche) Elemente des untersuchten Materials hinsichtlich (rassifizierter) Differenzmarkierungen darstellen. Da diese nach Eggers (2011) „in der heutigen (Wissens-) Gesellschaft nicht mehr nur relevante, sondern durchaus mächtige Symbole dar[stellen]“, ist es „[u]m eine rassistische Normalität herstellen zu können, [...] somit folgerichtig, diese Symbole unter Kontrolle zu bringen und damit zusammenhängende Wahrnehmungsweisen zu regulieren.“ (ebd.73)

Auch wenn hier, als zu untersuchendes Material, ein Lehrwerk (aus dem Bereich DaZ\*) herangezogen wird, grenzt sich die vorliegende Key Incident Analyse m.E. von traditionellen Lehrwerkanalysen ab. Daher möchte ich zunächst diese Abgrenzung skizzieren, bevor die Analyseverfahren sowie das untersuchte Material genauer erläutert und kontextualisiert werden.

#### 5.1. Lehrwerkanalysen: Überblick und Abgrenzung

Zur Analyse von Lehrwerken im Bereich DaZ\* kommen üblicherweise entweder empirisch-quantitative oder hermeneutisch-qualitative Forschungsmethoden zum Einsatz. Erstere bieten den Vorteil einer gewissen Transparenz und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, eignen sich jedoch nur für ein Forschungsinteresse an einer quantitativen Messung von z.B. Thematisierungen, da nur die Oberfläche, jedoch keine impliziten, den Texten inhärenten Inhalte erfasst werden können. In der Regel orientieren sich diese Analysen an sogenannten Kriterienkatalogen, mittels derer eine „scheinbare Objektivität“ (Ucharim, 2011:7) innerhalb der Analyse angestrebt wird.<sup>146</sup> Hermeneutisch-qualitative Verfahren hingegen ermöglichen durch ihre analytische Offenheit einen Blick hinter die Oberfläche und somit auch eine Erfassung von impliziten Aussagen, latenten Inhalten und Zusammenhängen. In hermeneutisch-qualitativen Analyseverfahren die bis dato in der Lehrwerkforschung ihre Anwendung finden, wie etwa in der Inhalts-Wirkungsanalyse oder auch in textimmanenten inhaltsanalytischen Verfahren, werden Lehrwerke jedoch meist als „ein ‚autonomes‘<sup>147</sup> bzw. ‚singuläres‘ Vermittlungsmedium“ (Höhne 2003:12) dargestellt, wodurch ihre Funktion als didaktisches Medium im Zentrum des Interesses liegt.<sup>148</sup> Analog zur Schulbuchforschung wird

---

<sup>146</sup> Vgl.: Ucharim (2011:6f.)

<sup>147</sup> Anm.: Hervorhebungen im Original

<sup>148</sup> Vgl.: Ucharim (2011:131f.)



dabei ein Interesse an der Konstruktion von Lehrwerken als „*ein normativer Gegenstand [...], dem (erwünschte) Wirkungen wie etwa Aufklärung oder Objektivität der Inhalte zugerechnet werden*“ (Höhne 2003:13) sichtbar.<sup>149</sup>

Diskursanalytische Ansätze, die nicht die Beurteilung der Lehrwerke hinsichtlich Objektivität oder Ausgewogenheit verfolgen, finden sich bisher in der Lehrwerkforschung kaum.<sup>150</sup>

In der vorliegenden Analyse, werden Lehrwerke zunächst als Text und somit (im Anschluss an die von Ucharim formulierte Kritik) als in Diskurse verstrickt betrachtet, die durch ihren intermedialen Charakter diskursive Figuren kommunizieren und (re-)konstruieren. Diskursive Figuren werden hier nach Wrana (2006) als ein im Text lokalisierbares Produkt einer Sprachhandlung verstanden, welche „*als wiederholbarer und wiederholter Akt eine diskursive Praktik darstellt*“ (ebd.139). Diese Figuren sind demnach „*die Konstellation, die aus diesem Akt hervorgeht*“ (ebd 139); ihre Identifikation und Analyse ermöglicht ein besseres Verständnis diskursiver Praktiken. Aus der Perspektive eines sozialen Konstruktivismus, welcher mit Blick auf Peter L. Berger und Thomas Luckmann, eine „*kollektive Aushandlung sozialer Wirklichkeit*“ (Keller 2001:15 zit. nach Ucharim 2011:111) fokussiert, wird dabei v.a. ein Interesse an der Ermittlung jenes Wissens, mit dessen Hilfe soziale Wirklichkeit konstruiert wird, deutlich. Demnach werden nicht Personen oder Gegenstände, sondern die Idee davon in sozialen Interaktionen, konstruiert, in der Sozialisation individuell angepasst und dadurch gefestigt. Daraus entsteht eine Wirklichkeit i.S. einer „*Bewusstseinsleistung und einer symbolisch-interaktionelle[n], gesellschaftlichen Konstruktion*“ (Keller 2004:115 zit. nach Ucharim 2011:112), welche hilft, Phänomenen und Gegenständen Bedeutungen zuzuweisen. Dem Individuum erschließt sich Wirklichkeit daher über Klassifikation und somit über ein „*sozio-kulturelles Wissen*“ (Höhne 2002:424), dem ein hegemoniales Moment i.S. eines „*gesellschaftlichen, dominanten Wissens*“ (ebd.424) inhärent ist,<sup>151</sup> welches in dieser Analyse als dominantes *weißes* Wissen sichtbar gemacht werden soll. „*Jenseits individuell-kognitiver Verarbeitungsprozesse angesiedelt*“ kommt dieses (*weiße*) Wissen daher in „*symbolisch-diskursiv manifesten Formen, Praktiken und Prozessen zum Ausdruck*“ (Höhne 2003:129). Bezogen auf Lehrwerke im Bereich DaZ\*, die hier primär als intermediale Texte verstanden werden, bedeutet dies eine permanente Bezugnahme bzw. Verknüpfung zu anderen,

---

<sup>149</sup> Vgl.: Höhne (2003:12ff.)

<sup>150</sup> Vgl.: Ucharim (2011:132ff.)

<sup>151</sup> Vgl.: Ucharim (2011:111f.)

teilweise auch vorangegangenen Diskursen, Kontexten und Wissensformen innerhalb seines „diskursiven d.h. sprachlich-zeichenhaften Material[s]“ (Höhne 2002:424).<sup>152</sup>

Wirklichkeit, welche durch Sprache als Diskursiv konstruiert und spezifisch konfiguriert wird, wird in Lehrwerken und anderen Texten daher nicht bloß abgebildet; vielmehr bringen die Texte bzw. Diskurse eo ipso diese Wirklichkeit hervor.

## 5.2. Key Incident Analyse

Um die unsichtbare Kategorie *Weißsein* innerhalb des pädagogischen Konzeptes „Interkulturelles Lernen“ sichtbar zu machen, werden in der vorliegenden Analyse jene Elemente aus PD-Ö identifiziert und entlang einer Key Incident Analyse interpretativ analysiert und kontextualisiert, welche diskursive Figuren hinsichtlich der Konstruktion von *Weißsein* kommunizieren. Zentral sind dabei jene markanten Textstellen, in welchen eine Rekurrenz zu den oben skizzierten Aspekten rassifizierter Differenzmarkierungen i.S. einer rassifizierten Markierungs- und Differenzierungspraxis sichtbar wird. Diese Teile diskursiver Praxen werden i.S. Mecherils (2011) als „*Werkzeuge der Wahrnehmung*“ verstanden, „[...] *die eine bestimmte Sicht auf Wirklichkeit ermöglichen, weil sie bestimmte Zusammenhänge, Aspekte und Nuancen in den Vordergrund stellen*“ (ebd.95). Da Key Incidents nach Erickson (1986) das Potential haben, „*to make explicit a theoretical „loading*“ (ebd.108) stellen sie eine Schlüsselfunktion für ein Verständnis, der machtvollen (Re-)Produktion und Konstruktion von *weißem* Wissen dar. Key Incidents eignen sich demnach „*das Allgemeine im Spezifischen, das Universale im Konkreten*“ (Kroon/Sturm 2002:99) zu zeigen und ermöglichen als Analyse- und Interpretationsmittel den eigenen Blick zu fokussieren.<sup>153</sup> Mit der Methode der Key Incident Analyse werden nach Green und Bloom (1997) im Anschluss an die Identifikation der Key Incidents- im konkreten Fall, jene Textstellen, die (innerhalb als „interkulturell“ markierten Übungen) auf die diskursive Figur rassifizierter Differenzmarkierungen verweisen-, diese beschrieben und Korrelationen zu anderen Incidents bzw. theoretischen Bezügen erarbeitet.<sup>154</sup> Entlang dieses Analyseschemas identifiziert der\_ die Forschende demnach zunächst die Key Incidents,

---

<sup>152</sup> Vgl.: Höhne (2003:129ff.)

<sup>153</sup> Vgl.: Kroon/Sturm (2002:97ff.)

<sup>154</sup> Vgl.: ebd.186

*describes these events or incidents in functional and relational terms; explores links to other incidents, events, phenomena, or theoretical constructs, places the events in relation to other events or to wider social contexts; and then constructs a description so, that others may see what members of a social group need to know, produce, understand, interpret and produce to participate in appropriate ways. [...] (ebd.186)*

Liest man Key Incidents als repräsentative Ausschnitte einer sozial konstruierten Wirklichkeit, denen im Rückschluss auch Aufschlüsse über deren Konstruktion inhärent sind, kann ihrer Analyse ein emblematischer Charakter zugesprochen werden. In der v.a. im Barock beliebten Kunstform des Emblems wird Bild und Text entlang einer klar definierten Aufteilung in *pictura* (Radierung oder Holzschnitt) und *inscriptio/ lemma* (Überschrift z.B.: Sprichwort oder Zitat) derart miteinander verbunden, dass sie durch die Visualisierung spezifischen Wissens, auf ein universelles Wissen- meist verstanden als ein Wissen moralischen Handelns- verweisen. Dieses „versteckte“ universale Wissen kann mit Hilfe einer *subscriptio* (längere Unterschrift), und/ oder eines Epigramms, als konstituierender Teil eines Emblems, enträtselt werden.<sup>155</sup> Ausgehend von diesem emblematischen Schema, werden in Folge sechs Key Incidents analysiert, welche eine nähere Betrachtung der bereits angeführten Diskursaspekte unter der Analysekategorie des kritischen *Weißseins* ermöglichen: Das jeweilige Key Incident kann dabei mit einem *pictura* gleichgesetzt werden und fungiert in Kombination mit der Überschrift (*inscriptio/ lemma*) als reduziertes, jedoch repräsentatives Abbild konstruierten Wissens. Als Überschrift wurden dafür prägnante Textstellen aus den einzelnen Key Incidents extrahiert, die auf ihre jeweiligen *Topoi*<sup>156</sup> verweisen. Die Analyse, mittels Herstellung theoretischer Bezüge und deren Interpretation, fungiert als Epigramm und dient als Schlüssel zur Enträtselung eines versteckten, in das Abbild eingeschriebenen (*weißen*) Wissens.<sup>157</sup>

---

<sup>155</sup> Vgl.: Kroon/ Sturm (2002:109f.)

<sup>156</sup>Anm.: Unter *Topoi* werden hier, in Anlehnung an Terkessidis (1998) und van Dijk (1987) kognitive Organisationseinheiten rassifizierten Wissens verstanden, die Wissen über ein *nicht- weißes Nicht- Wir* strukturieren, formen und in Relation zu anderen Wissensbeständen setzen. *Topoi* können demnach als „*stehende Inhalte*“ (Terkessidis 1998:115) gelesen werden, die Individuen in der Gestalt von Vorurteilen i.S. eines „*Bestand[es] von thematisch, inhaltlich und sogar rhetorisch relativ gleichförmigen Aussagen*“ (ebd.242) zugänglich sind. *Topoi* stellen demnach semantische Makrostrukturen „*derived from local meanings of words and sentences by macro rules, such as deletion, generalization, and construction*“ (van Dijk 1987:48) dar, die die Kohärenz eines Diskurses sichern. Vgl.: (Terkessidis 1998:115f.,241ff., van Dijk 1987:48ff.)

<sup>157</sup> Vgl.: Kroon/ Sturm (2002:100)

Zum besseren Verständnis möge abschließend das Emblem „Mentem non formam plus pollere“ von Andreas Alciato aus dem Jahre 1551 dienen<sup>158</sup>:



lemma:

Mentem non formam plus pollere  
(Intelligence matters, not beauty)

epigramm:

„A fox, entering the store-room of a theatrical producer, found an actor's mask, skillfully shaped, so finely fashioned that the spirit alone was missing, in all else it seemed alive. Taking it up, the fox addressed it- What a head this is, but it has no brain.“

(emblem.arts.gla.ac.uk)

(Abb.1: [www.musee-imaginaire.de/mus\\_neu/lesesaal/emblem.htm](http://www.musee-imaginaire.de/mus_neu/lesesaal/emblem.htm))

### 5.2.1. Identifikation der Key Incidents

Um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, wurden für die Dokumentenanalyse innerhalb der vorliegenden Key Incident Analyse nur jene „interkulturellen Übungen“ aus PD-Ö herangezogen, die dezidiert als solche gekennzeichnet sind - entweder für Lernende (im Kursbuch<sup>159</sup>) oder für Lehrende (in den „Handreichungen für den Unterricht“<sup>160</sup>). Nach dieser Eingrenzung finden sich in PD-Ö insgesamt sechs Blöcke (= Bezeichnung für einen Themenkomplex innerhalb einer Lektion), die Übungen beinhalten, die in den HR als „interkulturell“ bezeichnet werden.

<sup>158</sup> Vgl.: [emblems.art.gla.ac.uk](http://emblems.art.gla.ac.uk)

<sup>159</sup> Anm.: in Folge KB

<sup>160</sup> Anm.: in Folge HR

Lektion 1: Familienleben	Block B: Unter einem Dach
Lektion 2: Kontakte	Block B: Richtig bewerben Block C: Gespräche führen Block D: Kommunikation ohne Worte
Lektion 3: Frauen und Männer heute	Block B: Eine Migrantin erzählt
Lektion 6: Konsum	Block C: Konsumentenschutz

Bei nähere Betrachtung können diese „interkulturellen Übungen“ zwei dominanten Topoi zugeordnet werden, die - wie bereits erläutert - im lemma der jeweiligen Key Incidents angerufen werden. Daher werden im Folgenden je drei miteinander in Beziehung stehende „Interkulturelle Übungen“ gemeinsam, entlang dieser Topoi, einer Key Incident Analyse unterzogen. Im Mittelpunkt stehen dabei jene Key Incidents, denen in Hinblick auf den jeweiligen Topos die größte Repräsentanz zugesprochen werden kann. Diese werden im Laufe der Analyse mit den anderen Key Incidents in Beziehung gesetzt bzw. durch diese ergänzt. Da die identifizierten Key Incidents im Kontext von Sprachkursen und somit in einen Lehr-/Lernkontext eingebunden sind, erscheint es m.E. für ihre Analyse unerlässlich, sich nicht nur auf ihre Darstellung im KB zu beschränken, sondern auch (didaktische) Hinweise in den HR zu berücksichtigen.

## 6. Analyse

### 6.1. Kontextualisierung des Datenmaterials

„Deutschkenntnisse sind der erste Schritt und die wichtigste Basis für gelungene Integration“, findet sich als erster Satz von Sebastian Kurz (damaliger Staatssekretär für Integration) im Vorwort von PD-Ö (2012). Bereits mit diesem Satz wird die medial und politisch häufig kommunizierte Trias Migration- Integration- Sprache und damit einhergehend ebenso die Verbindung von politischen Interessen/ Forderungen (Integration), sowie den dafür zu erbringenden Leistungen (Lernen der legitimen Sprache) sichtbar. Als „speziell auf Zuwanderinnen und Zuwanderer[sic!] nach Österreich“ zugeschnittenes Lehrwerk (beauftragt durch den ÖIF und dem BMI) wird PD-Ö somit zum Werkzeug der sogenannten Integrationsvereinbarung (IV), in der seit 2003 sprachpolitische Maßnahmen geregelt werden und somit auch Zusammenhänge zwischen (sprachen-) politischen Forderungen und

rechtliche Konsequenzen deutlich werden. Mit der Fremdenrechtsnovelle 2011 wurden die sprachpolitischen Regelungen in der IV verschärft, und das Sprachniveau für den Zugang zu einem dauerhaften Aufenthaltsstatus (für sogenannte Drittstaatsangehörige) auf B1 erhöht.<sup>161</sup> Da PD-Ö als gezielte Vorbereitung diverser Tests dienen soll, die zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung dienen (wie etwa den Deutsch Test für Österreich/DTÖ), findet es v.a. in sogenannten Integrationskursen seine Verwendung.

Bei der Konzeption orientierten sich die Autor\_innen an den Kannbeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS), die neben „*kommunikative[n] Sprachkompetenzen*“ (ebd. 2011:109) auch „*weniger eng mit der Sprache verknüpfte Kompetenzen*“ (ebd.103) beschreiben. Unter diese Kompetenzen werden im GERS zwei Arten von Wissen subsumiert, deren Skizzierung hilfreich für ein Verständnis der Konzeption und Umsetzung der sogenannten „Interkulturellen Übungen“ in PD-Ö erscheint.

Zunächst ist dies ein deklaratives Wissen („*Savoir*“ ebd.103), welches von einem „*Weltwissen*“ (ebd.103), über „*soziokulturelles Wissen*“ (ebd.104), also jenem Aspekt des Weltwissens, welcher sich als ein „*Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft*“ (ebd.104) äußert, bis hin zu einem „*interkulturellen Bewusstsein*“ (ebd.105) reicht. Letzteres wird den Autor\_innen folgend „*[a]us der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis zwischen der ‘Welt des Herkunftslandes’<sup>162</sup> und der ‘Welt des Zielsprachenlandes’*“ (ebd.105) rekrutiert.

Aufbauend auf ein deklaratives Wissen, wird im GERS auch ein prozedurales Wissen („*Savoir-faire*“ ebd.105) beschrieben und als Kompetenz eingefordert. Wie schon aus dem Begriff *Savoir-faire* hervorgeht, wird hier ein angewandtes Wissen bzw. auch eine Art Können (i.S.v. Fertigkeiten) verstanden, sich in Alltag, Beruf, Freizeit sowie generell im Kontakt mit anderen so „*zu verhalten [...] soweit dies für Außenstehende, besonders für Ausländer [sic!], als angemessen erachtet wird*“ (ebd.105). Hier fordert der GERS eindeutig die Fähigkeit zu einer Anpassung, die auch als Assimilation verstanden werden kann und von jenen, die nicht als Teil der Mehrheitsgesellschaft angesehen werden, als Kompetenz eingefordert wird. Unter diese Fertigkeiten fallen laut GERS sogenannte „*interkulturelle Fertigkeiten*“ (ebd.106), sprich die

---

<sup>161</sup> Vgl.: Gatt (2013:162), [www.integrationsfonds.at/iv/](http://www.integrationsfonds.at/iv/)

<sup>162</sup> Anm.: Hervorhebungen im Original

Anwendung bzw. Übertragung des bereits angesprochenen „*interkulturellen Bewusstsein[s]*“ (ebd.105) in die Praxis. Diese Art des Könnens umfasst hier folgende Bereiche:

- *„die Fähigkeit, die Ausgangs und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;*
- *kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;*
- *die Fähigkeit, als kulturelle Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;*
- *die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.“* (ebd.106)

Hier zeigt sich, dass die Forderung nach Integration, wie sie im Rahmen der Integrationsvereinbarung formuliert ist, eine Forderung sowohl nach Sprachkompetenzen, als auch nach „Interkulturellen Kompetenzen“ beinhaltet. Der Verknüpfung von Leistung und Integration liegt dabei ein Verständnis von Integration, als ein einseitiger Anpassungsprozess eines (*nicht-weißen*) *Nicht-Wirs* zugrunde, indem mittels Aneignung von „kulturellem“ (*weißem*) und sprachlichem Wissen (Deutsch) eine Assimilation an die Dominanzkultur angestrebt wird. Die imperative Form von Integration und ihre sprachpolitischen Konsequenzen werden dadurch, laut Gatt (2013), zu einem „*nationalpädagogischen Machtinstrument*“ einer „*kulturellen Homogenisierung*“ (ebd.165). Zwei kurze Auszüge aus dem vom ÖIF veröffentlichten „Nationalen Aktionsplan für Integration“ (NAP)<sup>163</sup> mögen das Verständnis von Integration in diesem Spannungsfeld von Bildung und Politik nochmals verdeutlichen:

*„Integration ist Aufgabe und Verantwortung jedes Einzelnen [sic!]. Nur wenn alle Beteiligten eine entsprechende Bereitschaft zeigen, kann Integration erfolgreich sein. [...] (ebd..8)*

*„Wichtigste Grundlage für erfolgreiche Integration in Österreich sind das Erlernen der deutschen Sprache, [...] sowie die Bereitschaft der Migrant/innen sich zu integrieren.“ (ebd.8)*

---

<sup>163</sup> Vgl.: [www.integrationsfonds.at/nc/nap/bericht/?/cid=6263&did=3812&sechash=826da686](http://www.integrationsfonds.at/nc/nap/bericht/?/cid=6263&did=3812&sechash=826da686)

Während also einem *weißen Wir* i.S. der Dominanzgesellschaft die Definitionsmacht darüber obliegt, was unter Integration zu verstehen ist bzw. auch wer als integrationsbedürftig gilt und wer nicht, haben sich jene, die dieser Gruppe zugeteilt werden, dieser „disziplinierende[n] Sozialtechnik der Anpassung“ (Ha/Schmitz 2006:237) zu fügen, um nicht mit realpolitischen Konsequenzen konfrontiert zu werden. Dieser Integrationszwang verweist mit der ihm inhärenten „verklärte[n] Selbstbeschreibung der Dominanzkultur“, welche „zu Projektionsfläche des eigenen Wunschbildes wird“ (ebd.246) auf „kolonialrassistische Kontingenzen“ (ebd.227). Integrationskurse als Werkzeug der „Zivilisierung“ jener, die außerhalb eines *weißen- Wirs* positioniert werden, beinhalten dem folgend einen an eine koloniale Pädagogik anknüpfenden „Bildungsauftrag“: War es einst „die Bürde des weißen Mannes“<sup>164</sup> die Kolonialisierten aus der Barbarei in die Zivilisation zu führen, so erscheint es nun analog dazu die Bürde des *weißen-Wirs* zu sein, das postkoloniale Subjekt aus seiner Unaufgeklärtheit zu führen, indem man es grundsätzliche Prinzipien der Demokratie, Gleichberechtigung, Toleranz u.ä., als konstitutive Werte eines *weißen-Wirs* Verstandenes, lehrt.<sup>165</sup> Sprache wird dabei zum ausschlaggebenden Element um (kulturelle) Unterschiede zu „tilgen und [zu] domestizieren“ (Ha/ Schmitz 2006:237) - wie bereits in der kolonialen Assimilationspolitik, beispielsweise der französischen „*mission civilisatrice*“:

*„This purely French-oriented education programme was based on two premises: that the negro [sic!] was a ‘blank page’ with no inherent personality, cultural values or institutions; that, nevertheless, given the same opportunities, the african ‘child’ could become as ‘civilized’ as the French themselves, at which stage he should enjoy the same civil rights and advantages [...].“* (Ndeffo Tene 2004:32)

Demnach kann angenommen werden, dass in Integrationskursen, und den für die Umsetzung ihrer zugrundeliegenden sprachpolitischen Ziele verwendeten Lehrmaterialien, rassifizierte Machtdifferenzen bzw. Verstrickungen in postkoloniale Machtverhältnisse sichtbar werden, die sich in den „Umerziehungsmaßnahmen“ postkolonialer Migrant\_innen entlang antizipierter (kultureller) Defizite, widerspiegeln.

---

<sup>164</sup> Anm.: nach dem Gedicht „The White Man’s Burden“ von Rudyard Kipling (1899)

<sup>165</sup> Vgl.: Ha/ Schmitz (2006:227ff.)



## 6.2. Key Incident 1-3:

### „Die Situation der Frauen ist in Österreich anders als in meinem Heimatland“

Als Ausgangspunkt für eine „interkulturelle Übung“ wird in Lektion 3, Block B unter dem Titel „Eine Migrantin erzählt“ (AB32) ein Lesetext<sup>166</sup> präsentiert, in dem eine gewisse Irina Bulgakova, in ihrer (zugeschriebenen) Rolle als Migrantin Geschlechterverhältnisse in Russland und Österreich miteinander vergleicht um bereits im ersten Absatz zu dem Schluss zu kommen, dass „das Leben der Frauen [...] in Russland anders als in Österreich [ist]“ (AB.32). Dieses „anders“ wird im ersten Teil des Textes wie folgt konkretisiert, wobei Beobachtungen von Irina Bulgakova mit persönlichen Lebenskonzepten vermischt werden:

*„Ich glaube, es gibt in Russland heute zwei Gruppen von Frauen: Frauen, für die Heirat und Familie sehr wichtig sind, und Frauen, für die ein unabhängiges Leben wichtiger ist. Für mich war die Heirat sehr wichtig und ich habe noch während meines Studiums geheiratet und es unterbrochen, als ich mein Kind bekommen habe. In Österreich hören viel weniger Frauen mit dem Studium auf, um zu heiraten. Sie heiraten erst, wenn sie mit dem Studium fertig sind und einen Beruf haben.“ (AB32)*

In diesen Textstellen werden die dichotomen Bilder von „emanzipierten Frauen“ und „unemanzipierten Frauen“ aufgerufen, wobei Bildung/ Beruf und Familie dafür als Synonyme fungieren. Darin wird eine Feminisierung von Migrations-/ Integrationsdiskursen in amtlich deutschsprachigen Regionen sichtbar, die den Fokus nun auf die Migrantin, in ihrer Rolle als „die andere Frau“ (Gatt 2013:169) verlegt. In diesem Interpretationsraster von Emanzipation, wird „die andere, die fremde Frau als Stereotyp der Unterdrückung, Nicht-Emanzipierten gezeichnet [...]“, während gleichsam „die Situation der einheimischen Frauen idealisiert [wird]“ (Gemende et.al. 2007:21). Wie Rommelpacher (2007) in diesem Zusammenhang aufzeigt, wird der Emanzipationsbegriff instrumentalisiert und zur Legitimation mehrdimensionaler Hierarchien zwischen Frauen herangezogen; Geschlechterhierarchien werden somit durch kulturelle Hierarchien kompensiert.<sup>167</sup> Wie bereits in US- amerikanischen, feministischen Diskursen der 1970er und 1980er Jahre<sup>168</sup> findet sich auch in gegenwärtigen Diskursen der Begriff der Emanzipation eng mit dem Selbstbild von *weißen* Frauen der Mittelschicht

---

<sup>166</sup> Anm.: Der Lesetext wird an dieser Stelle, aufgrund seiner Länge, nur in Auszügen wiedergegeben. Der vollständige Text kann im Anhang dieser Arbeit nachgelesen werden.

<sup>167</sup> Vgl.: Gatt (2013:168ff.), Gemende et.al. (2007: 21f.), Rommelpacher (2007:50f.)

<sup>168</sup> Siehe Kap.2.1.

verwoben. In diesem Selbstbild gilt es gegen eine „*geschlechtshierarchische Arbeitsteilung*“ (Rommelspacher 1995:91), die Familie(narbeit) Frauen zuschreibt und sie dadurch indirekt von gesellschaftlicher Macht ausschließt, entschieden anzukämpfen. Dabei wird eine (*weiße*) Norm konstruiert, an der alle Frauen hinsichtlich möglicher Unterdrückungsformen gemessen werden, wobei weitere Machtstrukturen und Ausgrenzungsmechanismen, v.a. jene in die *weiße* Frauen selbst verstrickt sind, außer Acht gelassen werden.<sup>169</sup> Emanzipation erscheint somit, laut Castro Varela (2007), „*nicht mehr als Prozess oder gar umkämpftes Terrain, sondern als Ergebnis und geradezu als Charakteristikum des Westens*“ (ebd.64). Emanzipation abseits dieser Vorstellungen eines *weißen* Feminismus wird negiert. Dadurch ergibt sich ein Bild, in dem die unterdrückte Frau („Migrantin“) - für die es unbedingten Handlungsbedarf gibt - einer emanzipierten Frau („Österreicherin“<sup>170</sup>) gegenübergestellt wird, es demnach zu einer Selbstidealisierung bei einer gleichzeitigen Abwertung kommt. Zudem werden dabei stereotype Geschlechterbilder (re-)produziert, die Frauen mit sog. Migrationshintergrund als „*aufgrund ihres Traditionalismus stark an ihre Familie gebunden und in beruflichen Entscheidungen von ihren Vätern und Ehemännern abhängig [darstellen]*“ (Rommelspacher 2007:51). Die Bedeutung die der Familie im Zusammenhang mit Beruf zuteil wird, findet sich im zweiten Teil des Lesetextes und bekräftigt den gezeigten Stereotyp der „traditionellen, anderen Frau“:

*„In Russland gibt es für Kinder bessere Betreuungsmöglichkeiten als in Österreich. Oft übernehmen die Großeltern die Betreuung der Kinder und große Betriebe haben manchmal eigene Kindergärten, in denen die Kinder auch übernachten können. Ich habe selbst Kinder und hatte hier in Österreich große Probleme, einen Betreuungsplatz zu finden, als ich arbeiten wollte. Das Risiko, dass eine Frau wegen der Kinder nicht arbeiten kann, ist meiner Meinung nach in Österreich größer als in Russland. [...]“*  
(AB32)

Hier wird einerseits das Bild der traditionellen Großfamilie, in der Kinderbetreuung von den Großeltern mitgetragen wird, gezeichnet, das – wie in Folge noch gezeigt werden wird – ebenfalls in Kontrast zu einem „österreichischen“, *weißen* Selbstbild steht. Andererseits wird

---

<sup>169</sup> Vgl.: Rommelspacher (1995: 91f.,98ff.)

<sup>170</sup> Anm.: In PD-Ö finden sich immer wieder die Begriffe „Österreicherin“, „Österreicher“ bzw. v.a. „österreichisch“, ohne dabei explizit zu machen wer oder was darunter zu verstehen ist. Es kann jedoch angenommen werden, dass hier implizit auf ein Wissen verwiesen wird wer oder was diesem (*weißen*) *Wir* zugerechnet wird. Ich übernehme daher für die vorliegende Analyse bewusst diese Begriffe, setze sie jedoch unter Anführungszeichen um auf diese Diskrepanz zu verweisen und ihren Konstruktionscharakter zu betonen.

auch die Verantwortung, die einem Staat in Bezug auf Betreuungsmöglichkeiten zukommt, angesprochen und das österreichische System kritisiert. Diese Kritik wird jedoch im weiteren Textverlauf mit Blick auf Ehescheidungen sofort wieder auf zwei Ebenen entkräftet. Zunächst wird dabei der unemanzipierten Frau ihr männliches Pendant, der „Macho“, der keinerlei Interesse an Familie und Kinderbetreuung zeigt zur Seite gestellt und dadurch indirekt auf den emanzipierten, fürsorglichen, „österreichischen“ Mann verwiesen. Auf einer zweiten Ebene kommen implizit bessere rechtliche Rahmenbedingungen bei Scheidungen zum Ausdruck.

*„Wie in Österreich gibt es auch in Russland viele Ehescheidungen. Die Scheidung ist unkomplizierter als in Österreich, aber ich glaube, dass die Situation der Frauen nach der Scheidung viel schlechter als hier ist. Sie bleiben in Russland mit den Kindern oft allein und die Kinder sehen ihren Vater nie wieder.“ (AB32)*

Die hier implizit thematisierte, bessere Rechtslage für Frauen in Österreich wird im letzten Teil des Textes, in dem der Emanzipationsbegriff wiederum stark nationalstaatlich gebunden auftaucht, noch einmal explizit gemacht. So resümiert Irina Bulgakova,

*„[...], dass es den Frauen in Österreich besser als in Russland geht. Sie sind freier und unabhängiger und sie haben mehr Rechte bei einer Scheidung. Arbeitgeber dürfen Frauen während einer Schwangerschaft nicht kündigen und der Staat zahlt Kinderbetreuungsgeld und Familienbeihilfe.“ (AB32)*

Stereotype, geschlechtsspezifische Rollenbilder finden in diesem Abschluss einmal mehr eine eindeutige Sprache, die differenzierte Familien- und Lebensmodelle, sowie die Pluralisierung von Geschlechterverhältnissen zugunsten einer nationalstaatlichen Homogenisierung ausklammert. Feminismus wird in diesem Kontext - in den Worten Rommelspachers (1995) - zur „Dominanzattitüde“ (ebd.98) stilisiert, die „im Dienste der Bestätigung der eigenen Überlegenheit [fungiert]“ (ebd.99).

Als Übung, die „primär dem interkulturellen Vergleich [dient]“ (HR25), folgt diesem Text eine zweiteilige Diskussion, in der die TN<sup>171</sup> laut HR zunächst, ausgehend von Irina Bulgakovas Aussagen über „Frauen in Österreich [...] ihre eigenen Erfahrungen und Meinungen kritisch überprüfen“ (ebd.). Dies wird didaktisch mittels Fragestellungen i.S.v. „Habe ich andere Erfahrungen gemacht?“ (ebd.) empfohlen, um daraus für die TN einen „Leitfaden“ (ebd.) zu

---

<sup>171</sup> Anm.: Teilnehmende

erstellen, der dabei hilft „sich im österreichischen Alltag besser zurechtzufinden und die gegenüber der Heimat andersartige Umgebung besser zu verstehen“ (ebd.). Die Andersartigkeit der Umgebung, die an dieser Stelle in ein Spannungsfeld von Emanzipation und Unterdrückung eingebunden ist, rekurriert im Rückschluss auf die Andersartigkeit der Migrant\_innen, denen Aufgrund ihrer jeweiligen (als entwicklungsbedürftig antizipierten) *Kultur*, eine mangelnde Kompetenz zugeschrieben wird. Das Verharren in starren, heteronormativen Geschlechterrollen spiegelt dabei eine defizitorientierte Sichtweise wider, in der Ursachen und Strukturen von Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozessen verdeckt werden. Frauen, v.a. Migrantinnen, so kann diese Übung interpretiert werden, müssen sich aus (familiär) patriarchalen Kontexten befreien, um sich dem Bild einer „emanzipierten Frau“ zu nähern. Wie bereits erwähnt kann dieses Bild jedoch nicht losgelöst von einem positiven Selbstbild *weißer* Mittelstandsfrauen stehen und ist demnach eng mit der Vorstellung der berufstätigen und karrierebewussten Frau verknüpft, die problemlos Beruf und Familie verbindet.<sup>172</sup> Noch deutlicher wird dies im zweiten Teil der Diskussion, in dem nun Kinderbetreuungssituationen im Ländervergleich im Zentrum stehen. Damit verbunden werden Frauen wiederum ausschließlich in den Rollen Mutter und/oder Berufstätige thematisiert und dies zusätzlich mittels „*typische[r] Männer- und Frauenberufe im Heimatland bzw. in Österreich*“ (HR25) stilisiert. Die dabei empfohlenen Redemittel geben bereits einen Hinweis darauf, in welche Richtung diese Diskussion gelenkt werden soll:

*„Es ist wichtig, dass sich die Männer genauso viel um den Haushalt und die Erziehung der Kinder kümmern wie die Frauen. Die Aufgaben müssen gerecht verteilt sein.*

*Ich glaube, dass es in Österreich Gleichberechtigung gibt. Frauen und Männer haben die gleichen Rechte, aber die Karrierechancen von Männern sind besser.*

*Die Situation der Frauen ist in Österreich anders als in meinem Heimatland. Wenn ich Österreich mit meinem Heimatland vergleiche, finde ich, dass es viele Unterschiede gibt.“* (KB38)

---

<sup>172</sup> Anm.: Dass Berufstätigkeit und Emanzipation nicht zwingend einander bedingen, zeigt z.B. ein Blick auf die Frauenpolitik in der DDR, die exemplarisch für Emanzipationsbestrebungen innerhalb sozialistischer Staaten stehen kann: Die enorme Frauenerwerbsquote von 91% bei gleichzeitigem Ausbau staatlicher Kinderbetreuungsmöglichkeiten hatte keineswegs am starren Rollenbild von Frauen gerüttelt. Frauen blieben eng an die Mutterrolle gebunden und konnten ihrer Erwerbstätigkeit nur in Frauendomänen nachgehen- „Männerberufe“ blieben ebendiesen vorbehalten. Vgl.: Rommelpacher (1995:117ff.)

In diesem Verständnis des Emanzipationsbegriffs, das sich v.a. in der Verbindung von Erwerbstätigkeit und Machtzuwachs manifestiert, werden postkoloniale Verstrickungen sichtbar, die als Eurozentrismus verstanden werden können. Der Machtzuwachs *weißer* Frauen (aller Klassen) im Kolonialismus hinsichtlich einer sozio-ökonomischen Aufwertung zeigte sich am deutlichsten gegenüber *Schwarzen* Frauen und *PoC*, während in Relation zu *weißen* Männern eine Unterordnung unter *weiße* Geschlechterverhältnisse beibehalten wurde.<sup>173</sup> Dietrich (2007) spricht daher in diesem Kontext nicht von Emanzipation, sondern von „*kolonialer und rassistischer Ermächtigung*“ (ebd.372), um auf die vielschichtigen und ineinander verwobenen Machtstrukturen zu verweisen. Diese vielschichtigen Machtstrukturen finden auch in gegenwärtigen rassifizierten Machtdifferenzen ihre Weiterführung, in denen Emanzipation nach Rommelspacher (2007) „*mit ethnischer Privilegierung verwechselt wird*“ (ebd.59). So führt einerseits das Festhalten an dem rigorosen Bild „der Frau“, sowie an einem universell gedachten Emanzipationsbegriff, zur Verdeckung, sowohl von Hierarchien zwischen Frauen, als auch von rassifizierten Machtstrukturen, die *weiße* Frauen in Relation zu als *nicht-weiß* positionierten Männern v.a. hinsichtlich Berufstätigkeit privilegieren. Andererseits wird dadurch ein Festhalten an hegemonialen Geschlechterverhältnissen ermöglicht, indem ein Machtzuwachs in beruflichen und privaten Sphären, entlang rassifizierter (kultureller) Hierarchien<sup>174</sup> zur Kompensation mangelnder Gleichberechtigung herangezogen wird.<sup>175</sup> Anstatt geschlechterspezifische Zuschreibungen und Diskriminierungsformen, Sexismus innerhalb der österreichischen Gesellschaft, oder einen geschlechtshierarchisch organisierten Arbeitsmarkt zu thematisieren, können sich „österreichische“ Frauen in Relation zu Frauen mit sog. Migrationshintergrund setzen und sich dadurch auf den Lorbeeren ihrer Emanzipationsbemühungen ausruhen. Diese Polarisierung steht auch in engem Zusammenhang mit Familienmodellen, die im Kontext des beschriebenen Verständnisses von Emanzipation zum Gradmesser von Emanzipationsbestrebungen

---

<sup>173</sup> Vgl.: Dietrich (2007:262ff.), Rommelspacher (2007:55ff.)

<sup>174</sup> Anm.: Besonders deutlich wird dies im Privatbereich, in dem Haushalt und Kinderbetreuung häufig von Migrant\_innen übernommen werden, während sich Frauen, die einem *weißen Wir* zugerechnet werden, in Richtung Erwerbstätigkeit in sichtbareren Bereichen der Gesellschaft orientieren. So zeigt beispielsweise Susanne Hess (2002), dass 90% der Hausangestellten in Deutschland Migrant\_innen aus einem osteuropäischen Land sind, deren Arbeit von ihren Arbeitgeber\_innen zudem als „*persönlicher Gefallen, als Entwicklungshilfe oder Bildungsprogramm verstanden [wird]*“ (Rommelspacher 2007:57). Es kann angenommen werden, dass sich die Situation in Österreich ähnlich darstellt. vgl.: Rommelspacher (2007:57)

<sup>175</sup> Vgl.: Gemende [et.al.] (2007: 19f.), Rommelspacher (2007:57f.)

avancieren. Daher ist es kaum verwunderlich, dass auch die Thematisierung von Familienmodellen/-strukturen in PD-Ö als „interkulturelle Übung“ präsentiert wird:

*„Großfamilien oder Kleinfamilie? Wie ist es in ihrem Heimatland oder bei Bekannten von Ihnen? Berichten Sie im Kurs.“ (KB12)*

Ausgehend von diesen Fragen sollen die TN in Lektion 1, Block B „über Familienverhältnisse im Heimatland bzw. dem Herkunftsland ihrer Eltern berichten und Vergleiche mit Österreich anstellen“ (HR10). Wie bereits bei der voran beschriebenen Übung, verdeutlichen auch hier die zur Verfügung gestellten Redemittel, dass kontrastive Bilder von Familienmodellen erzeugt werden sollen, in der die „österreichische“ Kleinfamilie der „migrantischen Großfamilie“ gegenübergestellt wird.

*„Bei uns ..., In meiner Heimat ... ist es ähnlich wie/ anders als in Österreich.  
Zur Familie gehören auch ...  
Nicht nur die Eltern, auch ... kümmern sich um die kleinen Kinder.“ (ebd.)*

Im Fokus dieser Übung steht das Bild der („migrantischen“) Großfamilie, das mit Hilfe der Redemittel einmal explizit („Zur Familie gehören auch ...“), und einmal implizit („Nicht nur die Eltern, auch ... kümmern sich um die kleinen Kinder“) aufgerufen wird und in Kontrast zur („österreichischen“) Kleinfamilie gesetzt wird. Dieser Kontrast wird mittels „auch“ bzw. „nicht nur“ verstärkt, die eine Abweichung von einer Norm suggerieren. Da diese Norm, wie bereits gezeigt wurde, von einem machtvollen *weißen Wir* gesetzt wird, kann angenommen werden, dass die TN zu dieser *weißen* Norm hierarchisch positioniert werden. Diese (*weiße*) normierte Vorstellung eines Emanzipationsbegriffs verbindet Familie mit „*Familienarbeit als Beschränkung und Rückzug*“ (Rommelspacher 1995:99), die mit einem gesellschaftlichen Machtverlust für Frauen einhergeht. Emanzipation steht hier also in enger Verbindung zu einem Bewusstsein der „eigenen Freiheit“, in der Familie proportional zur Statussteigerung negativ konnotiert wird.<sup>176</sup> Familie und v.a. die Größe der Familie kann diesem Verständnis folgend, auch als Indikator für den jeweiligen sozio- ökonomischen Status gelesen werden. Zudem wird in der Inszenierung dieser „interkulturellen Übung“, das Vorurteil der „kinderreichen Migrantinnen“<sup>177</sup> gestärkt, welches je nach Kontext als gesellschaftlicher Nutzen (Stichwort: Pensionssicherung) oder Last präsentiert wird, in beiden Fällen aber eng

---

<sup>176</sup> Vgl.: Rommelspacher (1995:98ff.)

<sup>177</sup> Siehe etwa zur Vorurteilsforschung: van Dijk (1987): „*They have to many children.*“ (ebd.56)

mit *Kultur* bzw. kulturellen Unterschieden verbunden ist und Migrant\_innen - wie bereits gezeigt – in traditionelle, als rückständig interpretierte, Strukturen verstrickt darstellt. Differente Familienmodelle abseits der Kontrastierung von Groß- und Kleinfamilie, sowie von einer (*weißen*) Norm abweichende Bedeutungszuschreibungen von Familie scheinen in dieser Übung keine wesentliche Rolle zu spielen bzw. können sich keinerlei Hinweise auf deren Thematisierung finden.

Die Vereinnahmung des Emanzipationsbegriffes durch ein *weißes Wir* positioniert und stilisiert Migrantinnen und Migranten gleichermaßen in Bezug zu diesem. Innerhalb des dabei gezeichneten Bildes werden *Kultur* bzw. kulturelle Zugehörigkeiten mit Vorstellungen von Traditionalismus und Rückständigkeit verbunden, die Parallelen zu der von Said ([1978]1995) beschriebenen Erfindung des Orients, die gleichzeitig die Konstruktion des Okzidents bedingte, aufzeigen. So bezeichnet Said das Begriffspaar Orient/Okzident (bzw. der Westen) nicht als gegebene, geographische und historische Einheiten, sondern vielmehr als von Menschen geschaffen i.S.v. konstruiert („*man-made*“ ebd.5):

*„ Therefore as much as the West itself, the Orient is an idea that has a history and a tradition of thought, imaginary, and vocabulary that have given it reality and presence in and for the West. The two geographical entities thus support and to an extent reflect each other.“* (ebd.5)

Analog dazu kann sich im hier thematisierten Kontext die „österreichische“ Gesellschaft als emanzipiert, modern und fortschrittlich inszenieren, indem andere *Kulturen* als unaufgeklärt und rückständig konstruiert werden.<sup>178</sup> Dieses aufgeklärte Selbstbild findet sich in dem hier untersuchten Lehrwerk jedoch nicht ausschließlich in Bezug auf Geschlechterverhältnisse und damit assoziierten Kontexten, sondern auch in dem Bild der mündigen Bürger\_innen wieder, die ganz i.S. des Verständnisses von Aufklärung<sup>179</sup> nicht nur ihre Pflichten, sondern v.a. auch ihre Rechte kennen und in Anspruch nehmen. Die kurze Betrachtung einer weiteren „interkulturellen Übung“ in PD-Ö, möge diesem Aspekt als Ergänzung dienen:

---

<sup>178</sup> Anm.: Innerhalb der Inszenierung von Emanzipation und Gleichberechtigung bleiben Frauen in PD-Ö ob des durchwegs angewandten generischen Maskulinums stumm.

<sup>179</sup> Siehe Kap.3.3.2.

In Lektion 6, Block C, wird im Zuge landeskundlichen Lernens, der österreichische Konsumentenschutz Verband vorgestellt und als Basis für einen „interkulturellen Vergleich“ (HR50) mit dem „Heimat-/ Herkunftsland“ (ebd.) herangezogen.

## Die Konsumentenschutzzentralen in Österreich

In allen Bundesländern finden Sie Konsumentenberatungsstellen.

In unseren Beratungsstellen, am Telefon und im Internet beraten wir Sie zum Beispiel zu Kauf- und Dienstleistungsverträgen, falschen Versprechen aus Gewinnspielen oder zu Versicherungen.

Auf den Websites der einzelnen Konsumentenschutzzentralen finden Sie das vollständige Beratungsangebot in Ihrem Bundesland. Klicken Sie einfach auf [www.kschv.at](http://www.kschv.at).

Hier eine Auswahl aus unseren weiteren Aufgaben:

Wir

- vertreten Konsumenteninteressen gegenüber der Politik,
- informieren Medien und Öffentlichkeit über wichtige Konsumententhemen,
- arbeiten mit Schulen und Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung zusammen.

Wir sind ein Verein und finanzieren uns durch Mitgliedsbeiträge, Beratungsleistungen und den Verkauf von Informationsbroschüren.

(KB70)

Dies erscheint im ersten Moment erstaunlich, handelt es sich bei diesem Ländervergleich - im Gegensatz zu den anderen „interkulturellen Übungen“ in PD-Ö - nicht um einen Vergleich von Werten, (persönlichen) Einstellungen oder ähnlichen Abstrakta, sondern um einen Vergleich von Organisationen, ihren Strukturen und Handlungsfeldern. Die Kennzeichnung dieses Ländervergleichs als „interkulturell“ lässt daher den Schluss zu, dass Verbände wie der österreichische Konsumentenschutz als Teil der jeweiligen *Kultur* angesehen bzw. ihnen relevante *Kultur*charakteristika zugeschrieben werden. Ein Blick auf die Selbstbeschreibung des österreichischen Konsumentenschutz Verbandes zeigt zunächst, dass sich dieser „der Förderung von Interessen der Allgemeinheit“ ([www.ksch.at](http://www.ksch.at)) verschrieben hat, und es daher Ziel des Verbandes ist „das Ungleichgewicht zwischen Konsumenten (Arbeitnehmern) [sic!] und Wirtschaftstreibenden auszugleichen“ ([www.kschv.at](http://www.kschv.at)). In dieser Zielsetzung klingt bereits die erwähnte Verständnisdimension eines Emanzipationsbegriffs an, in der das emanzipierte Mitglied der Gesellschaft aktiv für die Einhaltung der eigenen Rechte sorgt, der „eigenen“ *Kultur* demnach zugeschrieben wird, gegen Ungleichheit aufzubegehren und sich zu



organisieren. Diese Imagination fortschrittlicher und aktiv die Gesellschaft formender Bürger\_innen steht in engem Zusammenhang mit einem nationalen Selbstbild, wie Kalpaka /Räthzel (2000) etwa in Hinblick auf eine konstruierte „deutsche Identität“ (ebd.180) herausgearbeitet haben<sup>180</sup>. So finden sich in dieser Konstruktion abstrakte und vielfältig interpretierbare Begriffe wie „Staat“, „Gesellschaftsordnung“, „Moral“, „Wertevorstellung“, „Freiheit“ und „Demokratie“ (alle: ebd.) als konstitutive Merkmale, die weder greifbar sind, noch etwas „spezifisch Deutsches beschreiben“ (ebd.). Ihnen ist jedoch die Möglichkeit inhärent, kulturelle Zuschreibungen und Konstruktionen im Kontext rassifizierter Differenzmarkierungen ex negativo zu formen. Noch deutlicher wird die Bedeutung eines Verbandes wie dem Konsumentenschutz für ein (nationale) Selbstbild m.E. in der Beschreibung auf welche Art und Weise bzw. in welchen Handlungsfeldern diese Zielsetzung verfolgt wird:

*„Der Konsumentenschutz Verband Österreich ist gemeinnützig auf geistigem, kulturellem und sittlichem Gebiet. Durch die Unterstützung von hilfsbedürftigen Personen auf körperlicher, geistiger und materieller Hinsicht, ist er auch mildtätig. Er nützt dem Gemeinwohl unter anderem durch die selbstlose Gesinnung der agierenden Personen“* (www.kschv.at)

Hier zeigen sich neben Bezügen zu den vorab präsentierten Konstruktionsmerkmalen nationaler Selbstkonstruktion auch Referenzen zu Werten, die als christlich interpretiert werden können und auf die „christliche Nächstenliebe“ als Handlungsmotiv verweisen. Dieser Selbstbeschreibung liegt eine Inszenierung eines *Wir*, „als weiß, christlich und tugendhaft“ (Arndt 2009:27) zu Grunde, die im Kontext von Integrationskursen als Grenzziehung zwischen einem *weißen Wir* und einem *nicht-weißen Nicht-Wir* gelesen werden kann. Die differenzfokussierte Umsetzung der gezeigten „interkulturellen Übungen“ verstärkt diese Grenze indem sie zwischen emanzipiert und unemanzipiert bzw. fortschrittlich und rückständig in Bezug auf nationalstaatlich gedachte *Kulturen* unterscheidet. Darin werden Anschlüsse an koloniale, pädagogische Praktiken sichtbar, die postkoloniale Verstrickungen hinsichtlich Eigen- und Fremdkonstruktionen entlang rassifizierter Differenzmarkierungen verdeutlichen.

---

<sup>180</sup> Vgl.: ebd.180ff.

### 6.3. Key Incident 4-6

#### Welche Verhaltensregeln sind in Österreich üblich?

In Kapitel 2, Block C (Thema „*Gespräche führen*“ KB24) findet sich als „interkulturelle Übung“ eine Auflistung von 10 „*Vorschläge[n]*“ (ebd.) zur Gesprächsführung, die von den Lernenden den Kategorien „*wichtig*“, „*weniger wichtig*“ und „*falsch*“ (ebd.) zugeordnet werden sollen, um sie anschließend zu vergleichen und zu besprechen. Um welche Gesprächssituationen es sich dabei handelt bzw. handeln könnte, bleibt dabei zunächst offen:

1. *„Sagen Sie immer Ihre Meinung.*
2. *Zeigen Sie, dass Sie gute Laune haben.*
3. *Fragen Sie immer, wenn Sie etwas nicht verstehen.*
4. *Suchen Sie eine Lösung, wenn es Konflikte gibt.*
5. *Unterbrechen Sie andere nicht, wenn sie sprechen.*
6. *Versuchen Sie, die Meinung von anderen zu verstehen.*
7. *Bleiben Sie in Gesprächen immer freundlich.*
8. *Stimmen Sie ihren Gesprächspartnern [sic!] immer zu.*
9. *Beenden Sie das Gespräch, wenn man Sie kritisiert.*
10. *Sprechen Sie ruhig und sicher.“* (KB24)

Entgegen der dazugehörigen Angabe handelt es sich bei diesen Strategien der Gesprächsführung jedoch keineswegs um Vorschläge, die einen intersubjektiven Austausch anregen sollen, sondern vielmehr sind diese, entsprechend eines, den Integrationskursen zugrundeliegendem, Paternalismus i.S. einer „*demokratische[n] und kulturelle[n] Werteerziehung*“ (Ha/ Schmitz 2006:245) zu verstehen. Dies verdeutlicht ein Blick auf die HR, in denen folgende Zusatzinformationen zu finden sind:

*„In diesem Block diskutieren die KT<sup>181</sup> über erfolgreiche und korrekte Gesprächsführung. Außerdem lernen sie neue Redemittel für Diskussionen und die Meinungsäußerung sowie für Zustimmung und Ablehnung kennen. Damit dient der Block auch dem interkulturellen Vergleich: Welches Verhalten/ welche Verhaltensregeln sind bei Gesprächen oder Diskussionen in Österreich üblich, die im Heimatland unüblich wären und umgekehrt? (HR19)*

---

<sup>181</sup> Anm.: Kursteilnehmer\_innen

Da wie bereits gezeigt wurde, Anschlüsse an koloniale pädagogische Praktiken im Bereich einer Werteerziehung angenommen werden können, so wird auch hier offensichtlich, dass die angestrebte Diskussion dieser „Vorschläge“ unter Führung der Kursleiter\_innen stattfindet, dem\_der als Teil der Mehrheitsgesellschaft, die hier als *weißes Wir* verstanden wird, die Definitionsmacht über „richtiges“ und „falsches“ Verhalten obliegt. Zwei Aspekte erscheinen in dieser Übung in Hinblick auf aktuelle rassifizierte Differenzmarkierungen als besonders relevant: Einerseits das Verständnis von Verhalten bzw. einem „richtigen“ Verhalten und andererseits der Kontext, in welchem dieses - als „richtig“ verstandenes - Verhalten eingefordert wird.

In Bezug auf den ersten Aspekt, kann angenommen werden, dass der Begriff Verhalten und die dazugehörigen Konzepte eng mit dem Selbstbild eines *weißen Wirs* verbunden sind. Wie sich in dem bereits erwähnten Aufsatz von Kalpaka/ Rätzl (2000) zeigt, stehen die für eine „deutsche Identität“ (ebd.180) als konstitutiv genannten Merkmale wie etwa „Moral“, „Wertevorstellung“, „Freiheit“, „Demokratie“ (alle:ebd.) in unmittelbarer Nähe zu dem ebenfalls diffus anmutenden Begriff „Verhalten“. So fassen die Autorinnen ihre Beobachtungen wie folgt zusammen:

*„Alle Verhaltensweisen, die man selbst an den Tag legt, sind ja deutsch, also staats- und gesellschaftskonform, alle fremden Verhaltensweisen haften sich sofort an den negativen Pol, sie stehen im Widerspruch zu >unserer<<sup>182</sup> Rechts- und Gesellschaftsordnung. So kann eine bestimmte >deutsche< Identität hergestellt werden. [...] (ebd.181)*

Auch wenn es sich hier um ein Selbstbild in einem bundesdeutschen Kontext handelt, kann angenommen werden, dass sich ein „österreichisches - Selbstbild“ auf ähnliche Begriffe stützt und auch hier „Verhalten“ einen nicht unerheblichen Anteil an einer kollektiven Identitätskonstruktion zugeschrieben wird. Die zentrale Bedeutung, die „Verhalten“ zugerechnet wird, steht dabei in gewissem Widerspruch zu dem diffusen Verständnis dieses Begriffs, v.a. in seiner Verwendung in einer Alltagssprache. Eine erste Annäherung in dem hier betrachteten Kontext bietet m.E. ein Verständnis von Verhalten bei Rommelspacher (2002), die dieses in engem Zusammenhang mit „*herrschenden Normalitätsvorstellungen*“ (ebd.18) sieht. Diese Vorstellungen von Normalität diktieren dem folgend was ein „richtiges“ rezeptive

---

<sup>182</sup> Anm.: Hervorhebungen im Original

„falsches“ Verhalten darstellt, und bedingen dadurch eine Unterordnung und vollständige Anpassung beispielsweise auch in „*Alltagsverhalten und Erscheinungsbild*“ (ebd.) an die vorgegebene Norm(alität).<sup>183</sup> Im Kontext von Integration(-skursen) wird Verhalten zudem als nationalstaatlich genormt inszeniert (wie etwa aus der Aufforderung „österreichisches Verhalten“ mit jenem im „Heimatland“ zu vergleichen hervorgeht) und eng an sprachlich normiertes Agieren und Interagieren gebunden. I.d.S. ist das geforderte Verhalten eine Form regelgerichteten, kommunikativen Handelns bzw. nach Habermas (1984) ein intentionales Verhalten, „*ein Verhalten, das durch Normen geleitet oder an Regeln orientiert ist*“ (ebd.13). In diesem Key Incident wird also Verhalten als kommunikatives Handeln verstanden, und demnach die Aneignung eines Verhaltens fokussiert, welches nicht nur eine „*gelungene*“, sondern v.a. auch eine „*korrekte Gesprächsführung*“ (HR19) zum Ziel hat. „Korrekt“ suggeriert, dass es eine „richtige“ und somit auch eine „falsche“ Art der Gesprächsführung gibt, wobei bereits der Aufbau der Übung verdeutlicht, dass dieses „richtige“ Verhalten in Gesprächen mittels der Thematisierung von „falschem“ Verhalten gelernt werden soll: So können die Lernenden die im KB vorgegebenen „Vorschläge“ als „wichtig“, „weniger wichtig“, jedoch nicht als „unwichtig“, sondern stattdessen nur als „falsch“ kategorisieren. Um ein Gespräch in Österreich korrekt führen zu können, so der Tonus dieser Übung, müssen die Lernenden ein deklaratives Wissen über „österreichische“ Normen und Regeln erwerben, die ihnen von den jeweiligen Kursleiter\_innen als Teil des *weißen Wirs* gelehrt wird. Die Lernenden werden dabei entindividualisiert und unter eine homogen gedachte *Kultur* subsumiert, um diese einer ebenfalls homogen gedachten „österreichischen“ *Kultur* kontrastiv gegenüberzustellen. Die Verknüpfung von *Kultur* und Nation, die in dieser Übung deutlich zum Vorschein tritt, rekurriert auf Mechanismen von Rassifizierungen, da die Lernenden i.S. rassifizierter Differenzmarkierungen als Teil eines *nicht-weißen Nicht-Wirs* einem nationalstaatlichen gefassten, statischen Differenzmerkmal zugeordnet werden, welches analog zu Konstruktionen von *Rasse*, von einem *weißen Wir* klassifiziert, katalogisiert und (in Relation zur „eigenen“ *Kultur*) positioniert wird.<sup>184</sup> Zudem wird den Lernenden ein *weißes* Wissen vermittelt, dessen Aneignung zur Erfüllung der Integrationsforderung vorausgesetzt wird. Im konkreten Fall wird dieses *weiße* Wissen als ein Regelwissen einer korrekten Gesprächsführung in Österreich präsentiert, worin sich auch die, für die Interkulturelle

---

<sup>183</sup> Vgl.: ebd.19f.

<sup>184</sup> Vgl.: Kalpaka/ Mecheril (2010:87)

Kommunikation zentrale Vorstellung von einem Ineinanderfließen von Sprache und *Kultur* verdeutlicht. Die dahinterliegende Annahme, dass *Kultur* durch Sprache zum Vorschein tritt bzw. dass Sprache ein grundlegendes Element von *Kultur* darstellt, rekurriert auf ein Konzept von *Kultur*, wie es schon von Herder im 19. Jahrhundert beschrieben wurde. Wie gezeigt wurde, erscheinen *Kulturen* entlang dieses Verständnisses, als voneinander abgegrenzte, nach innen homogene Gebilde menschlicher Gesellschaften, in denen sich die jeweiligen Geschichten, Traditionen und Sprachen zu einem Gewebe verdichten, welches den je eigenen *Volksgeist* hervorbringt, der die Mitglieder eines *Volkes* durch eben diese Komponenten formt, prägt und mehr noch, in ihrem Handeln und Denken determiniert.<sup>185</sup> In dieser „>völkischen<<sup>186</sup> Fundierung von Kultur“ (Mecheril 2010:64) zeigt sich ein „Inseldenken“ (ebd.), welches Differenzen von homogen gedachten *Kulturen* in den Vordergrund rückt und i.S. der vorgestellten Konzepte Interkultureller Kommunikation, „Sprach- und Kulturwissen“ als Medium der Vermittlung zwischen den einzelnen Inseln forciert.<sup>187</sup> Dass dabei nicht nur Sprachwissen in Hinblick auf verbale Kommunikation gelehrt/ gelernt wird, verdeutlicht die folgende „Interkulturelle Übung“, die sich im Anschluss, an die hier Vorgestellte befindet und eine weiteren Hinweis auf die Dimensionen von „richtigem“ Verhalten geben kann.

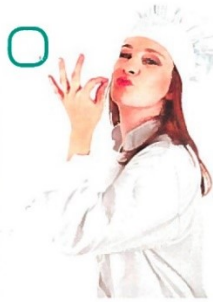
In Block D, wird Kommunikation nicht auf verbale Kommunikation festgelegt, sondern auch nonverbale Kommunikation i.S. kommunikativen Handelns verstanden. Unter dem Titel „Kommunikation ohne Worte“ (KB25) findet sich eine dreiteilige Übung, die den TN „bewusst machen [soll], dass Gesten von Land zu Land bzw. Kultur zu Kultur sehr unterschiedliche Bedeutungen haben können und deshalb evtl. auch missverständlich sind“ (Hr.20). Ausgangspunkt dafür sind sieben Abbildungen weißer Menschen, die „typische“ Gesten in Österreich zeigen, die von den TN zunächst - gemäß ihrer Bedeutung in Österreich - den vorgegebenen Möglichkeiten zugeordnet werden sollen, um sich anschließend „Situationen [zu] überlegen, in denen die abgebildeten Gesten passend sind“ (HR19).

---

<sup>185</sup> Siehe Kap.3.3.3.

<sup>186</sup> Anm.: Hervorhebung im Original

<sup>187</sup> Vgl.: ebd.64f.



- |                                   |                             |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| 1. Ich kann dich nicht verstehen. | 5. Das weiß ich nicht.      |
| 2. Du spinnst ja!                 | 6. Nein, so geht das nicht! |
| 3. Das ist wirklich sehr schlimm! | 7. Wir telefonieren.        |
| 4. Das schmeckt super!            |                             |

(KB25)

Hier werden den einzelnen Gesten eindeutige, fixierte Bedeutungen zugeschrieben, ohne dabei weitere Aspekte der Verwendung und eventuell auch Ausführung zu berücksichtigen. Gestik erscheint hier losgelöst von verbaler Kommunikation als selbstständiges Zeichensystem, was zudem zu einer Überbetonung von Gestik innerhalb von Kommunikationsabläufen führt. Wie Heringer (2014) betont, zeigt sich diese statische Betrachtung von Gesten innerhalb der Interkulturellen Kommunikation häufig, obwohl aus einer linguistischen Perspektive deutlich wird, dass Gestik außerhalb ihres Gebrauchskontextes nur unzureichend zu interpretieren ist<sup>188</sup>, da „*das meiste [...] sprachbegleitend und nicht unbedingt selbstständig kommunikativ [ist]*“ (ebd.91). Ohne die jeweiligen Sprecher\_innen und Kontexte zu thematisieren, wird dieser Bereich nonverbaler Kommunikation innerhalb des Verständnisses in diesem Key Incident eng an kulturelle Normen gebunden, die sich zudem wiederum nationalstaatlich präsentieren. Ganz i.S. der bereits erwähnten „Kulturstandards“ von Thomas (1991)<sup>189</sup> scheint hier das Ziel die „*Vermeidung kulturell unangepassten Handelns und daraus resultierender*

<sup>188</sup> Vgl.: ebd.88, 90f.

<sup>189</sup> Siehe Kap.4.2.

*Handlungsstörungen [...]“ (ebd.124, zit. nach Heringer 2014:193) mittels Erlernen von „spezifischen Spielregeln des gesellschaftlichen Lebens in einer Kultur“ (Markowsky/ Thomas 1995:7, zit. nach Heringer 2014:190) zu sein. Diese Spielregeln beinhalten hier normierte Gesten, die als untrennbar mit der deutschen Sprache verbunden präsentiert werden. Besonders deutlich tritt die Verbindung zu nationalstaatlich gedachten Kommunikationskonventionen im zweiten Teil dieses Key Incidents in Erscheinung, in dem den TN im Anschluss an die Identifikation und Kontextualisierung antizipierter „österreichischer“ Gesten, Kontraste nonverbaler Kommunikation verdeutlicht werden sollen. Dafür werden zwei der bereits gezeigten Gesten in einem „Ländervergleich“ beschrieben:*

*„Wenn man bei geschlossener Hand nur den Daumen und den kleinen Finger ausstreckt, so ist das in Österreich eine Aufforderung zum Telefonieren. In China bedeutet diese Geste die Zahl sechs und in Südeuropa, z.B. in Italien, versteht man sie als Zeichen fürs Trinken.*

*Wenn man sich in Europa mit dem Zeigefinger an die Stirn tippt, zeigt man jemandem den Vogel. Das heißt, man denkt, dass er [sic!] spinnt oder Blödsinn erzählt. In den USA beispielsweise kann die Geste auch bedeuten, dass jemand besonders schlau war oder dass man angestrengt nachdenkt. Dabei spielt auch die Mimik eine Rolle.“ (KB25)*

Die Betonung von Differenzen hinsichtlich Gestik in verschiedenen Ländern, dient laut Angaben in den HR der Bewusstmachung ihrer unterschiedlichen Bedeutungen „von Land zu Land bzw. Kultur zu Kultur“ (HR20). Einmal mehr wird hier ein geographisch eingegrenztes Verständnis von *Kultur* herangezogen, wobei nun Land (i.S. eines Nationalstaates) und *Kultur* durch die Verbindung mit „bzw.“ einander noch weiter angenähert werden, wodurch *Kultur* als rassifizierte Differenzmarkierung stärker in den Vordergrund tritt. Auch zeigt sich hier eine Nähe zu einem Exotismus, wenn die TN schließlich, im letzten Teil dieser Übung, die hier präsentierten Gesten mit „typischen Gesten aus ihrem Heimatland“ (HR20) vergleichen sollen. Die TN werden dabei aufgefordert diese Gesten „zu zeigen“, während „die anderen [...] raten, was diese Gesten bedeuten“ (HR20). Gesten, die jeweils einer nationalstaatlich gefassten, als homogen antizipierten *Kultur* zugeschrieben werden, sollen demnach von den TN, in ihrer zugeschriebenen Rolle als „Kulturexpert\_innen“ vorgeführt werden.

Der Aufbau dieser dreiteiligen „interkulturellen Übung“ mit der ihr inhärenten Redundanz verdeutlicht m.E., dass konträr zu den angegebenen Lernzielen in den HR nicht die Bewusstmachung von Gestik im Zentrum steht, sondern vielmehr ein Erlernen von Gesten, die

als „österreichisch“ angesehen werden, und somit ein Normlernen in Hinblick auf „richtiges“ Verhalten i.S. einer „korrekten“ nonverbalen Kommunikation angestrebt wird.

„Richtiges“ Verhalten, so geht aus diesen beiden Key Incidents hervor, kann als regelgerichtetes kommunikatives Handeln verstanden werden, welches sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikation umfasst und entlang einer nationalstaatlichen Norm in Erscheinung tritt. Dabei besitzt das *weiße Wir* die Macht einer Normalitätsvorstellung bzw. die Macht eine Norm als ebensolche zu erzeugen und zu stabilisieren, während die Lernenden als Teil eines *nicht-weißen Nicht-Wirs* einer „*sekundären Sozialisation*“ (Ha/Schmitz 2006:233) unterworfen werden, in der sie eine vorgegebene und als homogen inszenierte „*Kultur- und Werteordnung*“ (ebd.233) erlernen müssen. Berücksichtigt man die Platzierung dieser Übungen wird deutlich, dass das Erlernen „richtigen“ Verhaltens nicht kontextungebunden ist, kein Empowerment der Lernenden fokussiert, sondern vielmehr im Rahmen einer „*ökonomistische[n] Zuwanderungspolitik*“ (Castro Varela/ Mecheril 2010:31) gelesen werden kann, die das Erlernen eines adäquaten Verhaltens i.S. einer Nutzbarmachung von „Humankapital“ anstrebt. Der nächste Key Incident – jene „interkulturelle Übung“, die den eben Betrachteten im KB vorangestellt ist - gibt Hinweise auf den eingangs erwähnten Kontext, in welchem ein „richtiges“ Verhalten von einem *weißen Wir* eingefordert wird, in dem hier eine „Ver-Wertung“ eines *nicht-weißen Nicht-Wirs* zum Vorschein tritt, in der „*der Wert der Anderen an ihrem Wert gemessen wird, den sie für >unsere<<sup>190</sup> Gesellschaft haben*“ (Castro Varela/ Mecheril 2010:31).

In insgesamt sechs Übungen wird in Block C (Lektion 2) das Thema „*Richtig bewerben*“ (KB22) behandelt, um den Lernenden „*Tipps für Bewerbungsgespräche*“ (HR18) zu geben. Diese „Tipps“ sollen v.a. durch die Kontrastierung zweier stilisierter Personen erarbeitet werden, wobei zunächst ein sogenannter „*Herr Ehrlicher- ein Mann mit Erfolg*“ (KB23) in insgesamt drei Übungen in Erscheinung tritt. In diesen Übungen werden einzelne, konkrete Handlungen vor einem Bewerbungsgespräch in Variationen thematisiert („*Er hat sich über die Firma informiert*“, „*Er nimmt den Einladungsbrief mit*“, „*Er hat seine Stärken und Schwächen analysiert.*“, „*die Bewerbung unterschreiben*“, „*Stellenanzeige finden*“, „*die Bewerbung verschicken*“ etc. KB22), bevor Herr Ehrlicher schließlich mit einem sogenannten „*Herr Murks-*

---

<sup>190</sup> Anm.: Hervorhebung im Original



ein Mann ohne Erfolg“ (KB23) mittels folgender Bilder verglichen wird:

Herr Ehrlicher – ein Mann mit Erfolg



Herr Murks – ein Mann ohne Erfolg



(KB23)

Die Thematisierung der Fehler von Herrn Murks<sup>191</sup>, sowie die darauf anschließende Diskussion über „erfolgreiche und erfolglose Menschen“ (HR18) verfolgt dabei ein Lernziel ganz i.S. der Kannbeschreibungen des GERS, wie sich in den HR zeigt:

*„Ist sensibilisiert für kulturell unterschiedliche Relevanz des persönlichen Auftretens (z.B. äußeres Erscheinungsbild, Selbstsicherheit, Offenheit bei Darstellung von Stärken und ggf. Eingeständnis von Schwächen) und kann das eigene Auftreten dazu in Beziehung setzen.“*

*Ist sensibilisiert für die kulturell unterschiedliche Bewertung von Formen der Selbstdarstellung bei der Arbeitssuche und kann die in der Herkunftsgesellschaft erworbenen Kompetenzen den Gepflogenheiten des Aufnahmelandes gemäß darstellen.“ (HR14)*

Wie bereits bei der „interkulturellen Übung“ zur korrekten Gesprächsführung, so wird auch hier mit einem dichotomen Verständnis von Verhalten gearbeitet. Die nun personalisierte Gegenüberstellung von „richtigem“ und „falschem“ Verhalten verstärkt die Grenzziehung zwischen einem *weißen-Wir*, welches sich „richtig“ verhält und jenen, als integrationsbedürftig positionierten Lernenden, als Teil eines *nicht-weißen Nicht-Wirs*, die sich aufgrund antizipierter kultureller Differenzen „falsch“ verhalten bzw. nicht „wissen“ wie man sich in Österreich „richtig“ verhält.<sup>192</sup> Zudem wird in diesem Key Incident eine

<sup>191</sup> Anm.: Übung 4b KB23

<sup>192</sup> Anm.: Auf der Ebene der Bilddarstellung wird diese Grenzziehung zusätzlich durch die Darstellung der einzelnen Personen kontrastiv und stereotyp visualisiert: Sowohl Herr Ehrlicher, als auch die „Gesprächspartnerin“ (KB23) des Bewerbungsgesprächs sind blond, während Herr Murks dunkelhaarig und mit Bart gezeichnet wurde.

„neoliberale Leistungsorientierung des Diskurses“ (Gatt 2013:168) sichtbar, die ein vermeintlich „richtiges“ Verhalten zur raschen Integration am österreichischen Arbeitsmarkt einfordert. Diese Leistungsorientierung wurde bereits 2011 vom österreichischen Innenministerium thematisiert und hat sich seitdem zu einem Leitmotiv im Spannungsfeld von Sprache, Migration und Bildung entwickelt:

*„Ziel muss es sein, Menschen in Österreich nicht nach ihrer Herkunft, sondern nach ihrer Leistung zu beurteilen. Allen Menschen, die in Österreich etwas erreichen wollen, möchten wir die Chance geben, ihren Weg bei uns zu gehen“* (ebd.1 zit. nach Gatt 2013:168)

Dabei wird nicht berücksichtigt, dass die in dieser „interkulturellen Übung“ thematisierten Bewerbungen in ein System rassifizierter Machtdifferenzen eingebettet sind, das den einzelnen Akteur\_innen nur bedingt Handlungsraum bietet und Erfolg oder Misserfolg eng mit diesen rassifizierten Machtdifferenzen verstrickt bzw. von diesen abhängig sind. So zeigt etwa Schober (2010) deutlich auf, dass in Österreich Abschlüsse kaum honoriert werden bzw. eine Nostrifikation systematisch erschwert wird, wodurch es zu einer „Ungleichheit am Arbeitsmarkt“ (ebd. 197) kommt. Mehr noch, werden vorhandene Qualifikationen von Migrant\_innen über das AMS<sup>193</sup> kaum erhoben, da dazu kein Auftrag erteilt wurde, sodass eine Struktur geschaffen wird, in der Migrant\_innen im besonderen Maße von Arbeitslosigkeit betroffen und/oder unter ihren Qualifikation beschäftigt sind.<sup>194</sup> Die erschwerten Zugänge zu Bildung und zu einer angemessenen und den eigenen Qualifikationen und Fähigkeiten entsprechenden Erwerbstätigkeit für Migrant\_innen in Österreich, bleiben hier jedoch zugunsten isoliert betrachteter Eigenverantwortung verdeckt.

Die Verbindung dieser beiden Dimensionen trifft sich in der zu Beginn beschriebenen „Interkulturellen Übung“ zum Thema „Gespräche führen“ (KB24): „Richtiges“ Verhalten, i.S. einer Befolgung normierter (verbaler und nonverbaler) Kommunikationstechniken soll Migrant\_innen dazu befähigen rasch in den Arbeitsmarkt integriert zu werden. Das *weiße Wir* als machtvolleres Regulativ bestimmt dabei die Norm, sowie den Kontext. Gespräche außerhalb einer ökonomischen Verwertbarkeit sind kein Thema - dadurch wird der Topos der zu erziehenden und in den Arbeitsmarkt integrierenden Migrant\_innen verstärkt. Zudem wird

---

<sup>193</sup> Anm.: Arbeitsmarktservice

<sup>194</sup> Vgl.: ebd.197f., 200f.

ein *weißes* Selbstbild (re-)inszeniert in dem sich das Selbst, das Eigene, in der deutschen Sprache und in „österreichischem“ Verhalten manifestiert.

#### 6.4. Ergänzende Anmerkungen zum Kulturbegriff in PD-Ö

In jedem einzelnen der analysierten Key Incidents in PD-Ö wird *Kultur* mit nationalstaatlichen Begriffen in Verbindung gebracht. Diese reichen von Herkunftsland, Heimatland, Heimat, bis hin zum Herkunftsland der Eltern, die wie gezeigt wurde, teilweise sogar in der Funktion eines Synonyms für *Kultur* auftauchen. Zudem wird der Begriff Heimat ausschließlich i.S. geographischer Zugehörigkeit interpretiert, wodurch Selbstpositionierungen und eventuelle Mehrfachzugehörigkeiten keinerlei Raum gegeben wird. Wann immer demnach *Kultur* in PD-Ö thematisiert wird, wird dieser Begriff nationalstaatlich, homogenisierend angewandt und dazu genutzt die „österreichische *Kultur*“ in Relation zu den „Nationalkulturen“ der TN zu setzen. Dadurch werden die - als „interkulturell“ ausgewiesenen - Übungen stets als Ländervergleich umgesetzt. Im Umkehrschluss dient jedoch nicht jeder Ländervergleich einem „interkulturellen Vergleich“. So finden sich beispielsweise Ländervergleiche hinsichtlich der Themen „*Akademische Berufe*“ (KB76), „*Sicherheit im Straßenverkehr*“ (KB87), „*Umweltschutz*“ (KB104), oder auch „*das politische System in Österreich und im Heimatland*“ (HR87), die nicht i.S. Interkulturellen Lernens verstanden werden. Sogar ein Vergleich zwischen dem „*frühere[n] Leben in der Heimat [und] dem heutigen Leben in Österreich*“ (HR43) findet sich in dieser Reihe von Übungen, in denen *Kultur* nicht relevant erscheint und daher nicht thematisiert wird.

Die gezielte Positionierung des Begriffs *Kultur* und der Einsatz von „kulturellen Übungen“ bei selektierten Themenbereichen verdeutlicht in PD-Ö ein dahinterliegendes Verständnis von *Kultur* als „Nationalkultur“, als Sammelbegriff antizipierter „österreichischer Werte“, die im Rahmen der „interkulturellen Übungen“ den TN vermittelt werden sollen. *Kultur* dient hier demnach als rassifiziertes Differenzkriterium, um im Rahmen einer rassifizierten Positionierungspraxis, die so konstruierten Gruppen(-zugehörigkeiten) hierarchisch zu positionieren.

## Conclusio

Zuschreibungen und Kategorisierungen i.S.v. rassifizierten Differenzmarkierungen stellen ein historisch gewachsenes Wissenssystem dar, innerhalb dessen von einem *weißen* Zentrum aus ein *nicht-weißes Nicht-Wir* eng an ein *weißes Wir* gebunden wird, um es dadurch gleichsam auf Distanz zu halten. Denn das *nicht-weiße Nicht-Wir* kann nur durch den Weg der Integration auf seiner Position außerhalb eines *weißen Wirs* gehalten werden. Integration stellt daher nicht nur eine Schlüsselfunktion in der Erzeugung rassifizierter Ordnungen dar, in ihr werden auch „*identitätspolitische[...] Selbstvergewisserungsstrategien der [...] Dominanzkultur*“ (Ha/Schmitz 2010:275) sichtbar.

Dieses Wechselspiel aus Nähe und Distanz stellt eine machtvolle Praxis dar, die durch das Einschreiben von rassifiziertem Wissen in einen *weißen* Wissenskanon aufrechterhalten wird. Lehrwerke, die dem Erlernen einer Sprache dienen (sollen) sind Teil eines institutionalisierten Wissens und somit ein konstitutives Element innerhalb rassifizierter Machtdifferenzen. Wie anhand des Lehrwerks PD-Ö in dieser Auseinandersetzung aufgezeigt werden konnte, finden sich darin Wissensanschlüsse, die auf ein historisch gewachsenes Wissen über die Dichotomie von *weißem Wir* und *nicht-weißem Nicht-Wir* rekurrieren. Entlang der rassifizierten Differenzkategorie *Kultur* wird diese Epistemologie neu aufgerufen. Dabei werden Verstrickungen zu kolonialen pädagogischen Praktiken sichtbar, in denen das *nicht-weiße Nicht-Wir* im Rahmen von „*politischen und kulturellen Umerziehungsmaßnahmen*“ (Ha/Schmitz 2010:275) einem autoritären Paternalismus unterworfen wurde. Das als unemanzipiert markierte, postkoloniale Subjekt, wird diesem Paternalismus im Namen der Integrationsvereinbarung unterworfen. Im Namen der Integration werden ihm Werte und Normen gelehrt, in denen sich das Selbstbild eines imaginierten *weißen Wirs* zeigt. Dabei scheint keineswegs die versprochene sprachliche Ermächtigung angestrebt zu werden, sondern - ebenfalls in Analogie zu kolonialen Praktiken - die bestmögliche ökonomische Verwertbarkeit und die Eingliederung in rassifizierte Hierarchien im Fokus zu stehen.

Sprache kann Subjekte ermächtigen; kann ein Mittel zur Ermächtigung darstellen. Was nützen aber perfekte Sprachkenntnisse, wenn niemand den gesprochenen Wörtern zuhört? „*Can the subaltern speak?*“ fragte Spivak (1988) und beantwortete die Frage in ihrem Essay gleich selbst mit einem eindeutigen „Nein“- nein, die Subalterne kann nicht sprechen. Wobei sich dieses Nicht- Sprechen- Können weniger auf das Sprechen selbst, als vielmehr auf ein Gehört-

Werden bezieht. Die Subalterne kann nicht sprechen, da ihr kein Gehör geschenkt wird. In Analogie dazu findet auch die Subalterne in Österreich (das hier exemplarisch für amtlich deutschsprachige Regionen steht), das postkoloniale Subjekt, welches außerhalb eines *weißen Wirs* verortet wird, kein Gehör.

I.d.S. kann Ermächtigung m.E. nur dadurch gelingen, dass jene machtvollen Strukturen, die *weiße Räume weiß* zu halten suchen, sichtbar gemacht und benannt werden. Denn erst, wenn wir die (eigenen) Verstrickungen sehen, können wir beginnen sie aufzulösen.

### **Eingrenzung/Ausblick**

Die vorliegende Auseinandersetzung bezieht sich nur auf einen kleinen Ausschnitt rassifizierter Ordnungen und kann selbst in dieser Eingrenzung nicht alle (nötigen) Aspekte berücksichtigen. Da der Fokus nicht auf den einzelnen Akteur\_innen innerhalb rassifizierter Ordnungen gelegt wurde, sondern vielmehr auf jene machtvollen Strukturen, die diesem System der Ungleichheit zugrunde liegen, bleiben an dieser Stelle viele Fragen offen.

So stellt sich etwa die Frage, wie mit dem analysierten Lehrwerk in der Praxis umgegangen wird. Denn schlussendlich sind es die Lehrenden, die im Klassenzimmer oder im Kursraum stehen und entscheiden, wie diese Lehrmaterialien eingesetzt werden bzw. auch, ob diese Lehrmaterialien überhaupt eingesetzt werden. Welche Handlungsstrategien entwerfen Lehrende im Umgang mit dem erkannten, eingeschriebenen rassistischen Wissen? Welche Möglichkeiten ergeben sich dadurch, um die oftmals unsichtbare Weitergabe von rassistischem Wissen zu unterbinden?

Ich habe in dieser Auseinandersetzung auch die Lernenden selbst nicht in den Fokus der Betrachtung gerückt. Wie wird mit diesen Zuschreibungen von Seiten der Lernenden umgegangen und gibt es mögliche Divergenzen, in der Wahrnehmung und im Umgang mit diesen Zuschreibungen? Können durch die Sichtbarmachung und Thematisierung von rassistischem Wissen widerständige Praktiken entwickelt werden?

Die vorliegende Auseinandersetzung ist ein erster Versuch, Fragen zu formulieren, die ein Denken über (eigene) machtvolle Verstrickungen initiieren; ein Denken über machtvolle Wissenssysteme bzw. über machtvolle Strukturen, die hinter der Konstruktion und Stabilisierung von Wissen liegen.

Die Antworten kommen später.

## LITERATURVERZEICHNIS

Schote, Joachim (2014): Pluspunkt Deutsch→Österreich. Der Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache. Niveaustufe B1. Kursbuch und Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen

---

Arndt, Susan (2014): Rassismus und Wissen. In: Hentges, Gudrun/ Nottbohm, Kristina, Jansen, Mechthild M./ Adamou, Lamila (Hrsg.): Sprache- Macht- Rassismus. Berlin: Metropol. S.17-34

Arndt, Susan (2009): Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie in Europa und Deutschland. In: Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2.überarbeitete Auflage. Münster: Unrast. S.24-28

Arndt, Susan (2009b): >Rasse< 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/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2.überarbeitete Auflage. Münster: Unrast. S.340- 362

Arndt, Susan (2006): AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Studienausgabe. Münster: Unrast

Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität.4.durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S.37-70

Balibar, Etienne: Gibt es einen >Neo-Rassismus<? In: Balibar, Etienne/ Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument. S.23-38

bell hooks (1996): Black Looks. Popkultur- Medien- Rassismus. Aus dem amerikan.Engl.von Karin Meißenburg. Berlin: Orlanda Frauenverlag

Bourdieu, Pierre ([1982] 2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung GmbH

Broden, Anne/ Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript

Broden, Anne (2009): Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung. In: Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S.119- 134

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.:Suhrkamp

Canagarajah, A. S. (2002): A Geopolitics of Academic Writing. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press

Castro Varela, Mariá do Mar (2014): Lazy Politics. Antisemitismus, Rassismus und die Notwendigkeit politischer Arbeit. In: Hentges, Gudrun/ Nottbohm, Kristina/ Jansen, Mechthild M./ Adamou, Lamila (Hrsg.): Sprache – Macht - Rassismus. Berlin: Metropol. S.52-66

Castro Varela, Mariá do Mar/ Dhawan, Nikita (2010): Mission Impossible: Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum? In: Reuter, Julia/ Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Interventionen. Bielefeld: transcript. S.303-330

Castro Varela, Mariá do Mar (2007): Wer bin ich? Und wer sagt das? Migrantinnen und die Zumutungen alltäglicher Zuschreibungen. In: Munsch, Chantal/ Gemende, Marion/ Weber-Unger Rotino, Steffi (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim und München: Juventa. S.62-73

Castro Varela, Mariá do Mar/ Dhawan, Nikita (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Broden, Anne/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Re- Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW. S.29-46

Castro Varela, Mariá do Mar/ Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript

Dietrich, Anette (2007): Weiße Weiblichkeiten. Konstruktion 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 (Hrsg.): Weiß – Weißsein - Witheness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus/Critical Studies on Gender and Racism. Frankfurt a.M.: Lang. S.219-248

Dirm, İnci/ Binder, Nicole/ Pokitsch, Doris (2015): Postkoloniale Didaktik. In: Wegner, Anke (Hrsg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Leverkusen und Berlin: Barbara Budrich. Im Erscheinen

Dirim, İnci [et.al.] (2015): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxman

Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (2009): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2.überarbeitete Auflage. Münster: Unrast

Eggers, Maureen Maisha (2009b): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2.überarbeitete Auflage. Münster: Unrast. S.56-72

Eggers, Maureen Maisha (2005): Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf Ebene der von Identität. Unveröffentlichte Dissertation an der Christian Albrechts-Universität zu Kiel

Erickson, Frederick (1986): Qualitative Methods in Research Teaching. In: Wittrock Merlin, C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan. S.119-161

Fanon, Frantz (1964): Racism and Culture. In: Fanon, Frantz (Hrsg.): Toward the African Revolution. Political Essays. New York: Grove Press. S. 29-44

Farr, Arnold (2009): Wie Weißsein sichtbar wird. Aufklärungsrassismus und die Struktur eines rassifizierten Bewusstseins. In: Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2.überarbeitete Auflage. Münster: Unrast. S.40-55



Foucault, Michel (1978): Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Departement de Psychanalyse der Universität Paris/ Vincenne. In: ders (Hrsg.): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve

Gatt, Sabine (2013): Rot-Weiß-Rot exklusiv? Dialektische Diskriminierung im Namen der Nation(alsprache). In: Mecheril, Paul/ (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Wiesbaden: Springer. S.161-174

Gemende, Marion/ Munsch, Chantal/ Weber-Unger Rotino, Steffi (2007): Migration und Geschlecht - zwischen Zuschreibung, Ausgrenzung und Lebensbewältigung. Eine Einführung. In: dies. (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim und München: Juventa. S.7-48

Green, Judith/ Bloom, David (1997): Ethnography and Ethnographers of and in Education. A situated Perspective. In: Flood, James/ Heath, Shirley B./ Lapp, Diane (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts. New York: Macmillan. S. 181-202

Guillaumin, Colette (1992): Sexe, Race et Pratique du pouvoir. L'idée de Nature. Paris: Côté-femmes

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

Hall, Stuart (2002): Wann gab es >das Postkoloniale?<: Denken an der Grenze. In: Conrad, Sebastian/ Randeria, Shalini (Hrsg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main/ New York: Campus. S.219-246

Ha, Kien Nghi (2010): Postkoloniale Kritik als politisches Projekt. In: Reuter, Julia/ Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Interventionen. Bielefeld: transcript. S.259- 280

Ha, Kien Nghi/ Schmitz, Markus (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post/-kolonialer Kritik. In: Mecheril, Paul/ Witsch, Monika

(Hrsg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript. S.225-265

Habermas, Jürgen (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Berlin: Suhrkamp

Heringer, Hans Jürgen (2014): Interkulturelle Kommunikation. 4.überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempo

Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a.M.: Johann- Wolfgang- Goethe- Universität

Höhne, Thomas (2002): Die thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Hirsland, A. [et.al. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. Opladen: Leske und Butrich. S.423-451

Kalpaka, Annita/ Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril,Paul/ Kalpaka, Annita/ Castro Varela, Maria do Mar/ Dirim, Inci/ Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S.194-208

Kalpaka, Annita/ Rätznel Nora (2000): Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein. In: Rätznel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus.Hamburg: Argument. S.177-190

Kilomba, Grada (2010): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus- Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster [et.al.]: Waxmann

Kroon, Sjaak/ Sturm, Jan (2012): „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulation“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Krammler, Clemens/ Knapp, Werner (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S.96-114

Loubichi, Stefan (2014): Der Holocaust an Sinti und Roma. In: Zukunft braucht Erinnerung. Das Online-Portal zu den historischen Themen unserer Zeit. [www.zukunft-braucht-erinnerung.de/der-holocaust-an-sinti-und-roma/](http://www.zukunft-braucht-erinnerung.de/der-holocaust-an-sinti-und-roma/) (Stand 08.2015)

McIntosh, Peggy (1988): White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in Women's Studies. [www.collegeart.org/pdf/diversity/white-privilege-and-male-privilege.pdf](http://www.collegeart.org/pdf/diversity/white-privilege-and-male-privilege.pdf)

McIntosh, Peggy ([1989]2015): White Privilege. Unpacking the Invisible Knapsack. In: Andersen, Margaret/ Hill Collins, Patricia (Hrsg.): Race, Klasse & Gender. An Anthology. Ninth Edition. Boston u.a.: Cengage Learning. S.74-79

Mecheril, Paul (2013) „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS S.15-36

Mecheril, Paul (2011): Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeit. Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Holzer, Daniela/ Schröttner, Barbara/ Sprung, Anette (Hrsg.): Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. Münster: Waxmann. S.93-102

Mecheril, Paul/ Kalpaka, Annita/ Castro Varela, Mariá do Mar/ Dirim, İnci/ Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/ Kalpaka, Annita/ Castro Varela, Mariá do Mar/ Dirim, İnci/ Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz .S.7-22

Mecheril, Paul (2010b): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/ Kalpaka, Annita/ Castro Varela, Mariá do Mar/ Dirim, İnci/ Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S.54-76

Mecheril, Paul/ Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/ Kalpaka, Annita/ Castro Varela, Mariá do Mar/ Dirim, İnci/ Melter, Claus (2010.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S.150-178

Mecheril, Paul, Witsch, Monika (2006): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript

Messerschmidt, Astrid (2008): Pädagogische Beanspruchung von Kultur in der Migrationsgesellschaft- Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 54-Heft 1. S.5-17

Miles, Robert/ Brown, Malcolm (2003): Racism. Second Edition. London/ New York: Routledge

Morrison, Toni (1992): Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Mosse, George L. ([1978]2006): Die Geschichte des Rassismus in Europa. Aus dem Amerikanischen von Elfriede Burau und Hans Günther Holl. Unveränderte, vom Autor 1990 durchgesehene und erweiterte Ausgabe. Frankfurt a. M.: Fischer

Müller, Jost (1992): Rassismus und die Fallstricke des gewöhnlichen Rassismus. In: Redaktion diskus (Hrsg.): Die freundliche Zivilgesellschaft. Rassismus und Nationalismus in Deutschland. Berlin und Amsterdam: Edition ID-Archiv. S.25-44

Ndeffo Tene, Alexandre (2004): (Bi)kulturelle Texte und ihre Übersetzung: Romane afrikanischer Schriftsteller in französischer Sprache und die Problematik ihrer Übersetzung ins Deutsche. Würzburg: Königshausen & Neumann

Piesche, Peggy (2009): Der >Fortschritt< der Aufklärung- Kants >Race< und die Zentrierung des weißen Subjektes. In: Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2.überarbeitete Auflage. Münster: Unrast. S.56- 72

Pommerin- Götze, Gabriele (2010): Interkulturelle Erziehung. In: Krumm, Hans-Jürgen [et.al.] (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 2.Halbband. Berlin und New York: De Gruyter Mouton. S.1138-1144

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist Rassismus? In: Melter, Claus/ Mecheril Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. Schwalbach/ Ts: Wochenschau. S.25-38

Rommelspacher, Birgit (2007): Geschlecht und Migration in einer globalisierten Welt. Zum Bedeutungswandel des Emanzipationsbegriffs. In: Munsch, Chantal/ Gemende, Marion/ Weber- Unger Rotino, Steffi (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim und München: Juventa. S.49-61

Rommelspacher, Birgit (2006): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt am Main/ New York: Campus

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

Roth, Julia (2009): „Stumm, bedeutungslos, gefrorenes Weiss“. Der Umgang mit Toni Morrisons Essays im *weißen* deutschen Kontext. In: Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (2009): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. überarbeitete Auflage. Münster: Unrast. S.491-505

Said, Edward (1978/1995): Orientalism. Western Conceptions of the Orient. London: Penguin

Schober, Paul (2010): Falls Integration das Problem ist, warum werden dann nur MigrantInnen behandelt? Kritische Anmerkungen zur Praxis der österreichischen Integrationspolitik. In: Oberlechner, Manfred/ Hetfleisch, Gerhard (Hrsg.): Integration, Rassismen und Weltwirtschaftskrise. Wien: Wilhelm Braumüller. S.193-204

Spivak, Gayatri Chakravorty (2010): Kultur. In: Reuter, Julia/ Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Interventionen. Bielefeld: transcript. S.47-68

Steyerl, Hito/ Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2003): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast

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

Thomas, Alexander (1993): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe, 377-424

Tißberger, Martina (2013): Dark Continents und das *Unbehagen* der *weißen* Kultur. Rassismus, Gender und Psychoanalyse aus einer Critical- Whiteness- Perspektive. Münster: Unrast.

Trim, John/ North, Brian/ Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin und München: Langenscheidt KG

Ucharim, Anja (2011): „In meiner Heimat war ich Jurist ... und jetzt fahre ich Taxi.“ Die Diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Leipzig

Van Dijk, Teun A. (1987): Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk. Newbury Park [et.al.]: Sage

Wachendorfer, Ursula (2006): Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In: Arndt, Susan (Hrsg.): AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Studienausgabe. Münster: Unrast. S.57-79

Watzlawick, Peter/ Beavin, Janet.H./ Jackson, Donald D. ([1971]2007): Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien. 11.unveränderte Ausgabe. Bern: Hans Huber

Wollrad, Eske (2011): „dass er so weiß nicht ist wie ihr“- Rassismus in westdeutscher Kinder- und Jugendliteratur. In: Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau. S.163-178

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

Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung- eine Diskursanalyse. Baldmannsweiler: Schneider

Onlinequellen (Stand 10.2015):

[www.emblems.arts.gla.ac.uk/alciato/emblem/php?id=A31a049](http://www.emblems.arts.gla.ac.uk/alciato/emblem/php?id=A31a049)

[www.integrationsfonds.at](http://www.integrationsfonds.at).

[www.integrationsfonds.at/iv/](http://www.integrationsfonds.at/iv/)

[www.integrationsfonds.at/nc/nap/bericht/?/cid=6263&did=3812&sechash=826da686](http://www.integrationsfonds.at/nc/nap/bericht/?/cid=6263&did=3812&sechash=826da686)

[www.kschv.at](http://www.kschv.at)

[www.musee-imaginaire.de/mus\\_neu/lesesaal/emblem.htm](http://www.musee-imaginaire.de/mus_neu/lesesaal/emblem.htm)



## B Eine Migrantin erzählt

1

Ü9

Lesen Sie den Text. Notieren Sie die Informationen (mit Zeilenzahl) über Russland und Österreich.



*Wie leben Frauen in Österreich? Was denken Migrantinnen darüber? In unserer Reihe „Migrantinnen in Österreich“ erzählt heute Irina Bulgakova aus Russland.*

Ich lebe seit vier Jahren in Österreich. Ich finde das Thema Gleichberechtigung sehr wichtig und interessant. Auch in Russland diskutiert man darüber, aber das Leben der Frauen ist in Russland anders als in Österreich.

Ich glaube, es gibt in Russland heute zwei Gruppen von Frauen: Frauen, für die Heirat und Familie sehr wichtig sind, und Frauen, für die ein unabhängiges Leben wichtiger ist. Für mich war die Heirat sehr wichtig und ich habe noch während des Studiums geheiratet und es unterbrochen, als ich mein Kind bekommen habe. In Österreich hören viel weniger Frauen mit dem Studium auf, um zu heiraten. Sie heiraten erst, wenn sie mit ihrer Ausbildung oder dem Studium fertig sind und einen Beruf haben.

Im Durchschnitt heiraten Frauen in Russland heute später als noch vor zehn Jahren, aber sie sind bei der Hochzeit noch immer viel jünger als viele österreichische Frauen, so ungefähr Mitte zwanzig.

In Russland gibt es für Kinder bessere Betreuungsmöglichkeiten als in Österreich. Oft übernehmen die Großeltern die Betreuung der Kinder und große Betriebe haben manchmal eigene Kindergärten, in denen die Kinder auch übernachten können. Ich habe selbst Kinder und hatte hier in Österreich große Probleme, einen Betreuungsplatz zu finden, als ich arbeiten wollte. Das Risiko, dass eine Frau wegen der Kinder nicht arbeiten kann, ist meiner Meinung nach in Österreich größer als in Russland. Trotzdem gibt es in Russland wie in Österreich heute viel weniger Kinder als früher.

Ich kenne in Russland viele junge Ehepaare, die bei den Eltern des Mannes wohnen, weil das Geld für eine eigene Wohnung fehlt. Es ist möglich, dass viele Frauen in dieser Situation ihre alten Freunde und Bekannten verlieren, weil für ein Leben außerhalb der Familie und der Arbeit oft keine Zeit mehr bleibt.

Wie in Österreich gibt es auch in Russland viele Ehescheidungen. Die Scheidung ist unkomplizierter als in Österreich, aber ich glaube, dass die Situation der Frauen nach der Scheidung viel schlechter als hier ist. Sie bleiben in Russland mit den Kindern oft allein und die Kinder sehen ihren Vater nie wieder.

Insgesamt finde ich, dass es den Frauen in Österreich besser als in Russland geht. Sie sind freier und unabhängiger und sie haben mehr Rechte bei einer Scheidung. Arbeitgeber dürfen Frauen wegen einer Schwangerschaft nicht kündigen und der Staat zahlt Kinderbetreuungsgeld und Familienbeihilfe.

An österreichischen Frauen gefällt mir, dass ihr Selbstbewusstsein größer ist als bei den Frauen in Russland. Außerdem sehen sie das Leben optimistischer.

1. Heiratsalter: in Russland Mitte zwanzig (Z. 24); in Österreich \_\_\_\_\_
2. Betreuungsmöglichkeiten für Kinder: \_\_\_\_\_
3. Wohnsituation: \_\_\_\_\_
4. Ehescheidungen: \_\_\_\_\_



## B Unter einem Dach

**1a** Lesen Sie die Überschrift. Was denken Sie: Worum geht es in dem Artikel?

### Ein Haus – 3 Generationen: die Familie Wieser

**1b** Lesen Sie den Artikel. Waren Ihre Vermutungen richtig?

Ü9

In Österreich leben nur selten mehrere Generationen zusammen, aber für Familie Wieser ist das Alltag: In ihrem Haus in Ansfelden wohnen Beate (38) und Andreas (42) mit ihrem Sohn Max (5) und ihrer Tochter Katrin (3) im Erdgeschoss. Im ersten Stock wohnen Maria (69) und Manfred (68), die Eltern von Beate und ihrem Bruder Michael (45), der eine Wohnung im Dachgeschoss hat.

Beate sieht in diesem Zusammenleben viele Vorteile: „Wenn ich arbeiten muss, passen meine Eltern auf die Kinder auf. Morgen Abend zum Beispiel sind mein Mann und ich bei Freunden eingeladen. Wenn wir morgen Abend weggehen, bringt meine Mutter die Kinder ins Bett. Es ist immer jemand aus der Familie da. Bei vielen Leuten ist das anders, z. B. bei unserer ehemaligen Nachbarin, die allein erziehend war. Wenn sie am Samstag arbeiten musste, hat sie ihr Kind zu uns gebracht.“ Auch Beates Eltern gefällt das Zusam-

menleben. „Wir wissen, dass man uns braucht und wir passen gerne auf unsere Enkel auf“, sagt Maria, und weiter: „Für uns ist auch wichtig, dass unsere Kinder immer für uns da sind.“ Michael gefällt besonders, dass es zu Hause nie langweilig ist. „Wir sind ein offenes Haus und haben viel Besuch. Ich freue mich immer, wenn jemand kommt.“ Und Andreas meint: „Natürlich gibt es manchmal Streit und verschiedene Meinungen. Meine Schwiegereltern haben z. B. eine andere Meinung über die Erziehung von Max und Katrin als meine Frau und ich, aber sie akzeptieren, dass Beate und ich bei den wichtigsten Erziehungsfragen entscheiden. Als wir geheiratet haben, bin ich sofort in das Haus gezogen. Ich bin hier sehr glücklich.“

„Das Zusammenleben funktioniert so gut, weil es Regeln gibt. Wir haben z. B. einen Plan für den Hausputz und die Gartenarbeit und wir übernehmen unsere Pflichten gerne“, sagt Manfred.

**1c** Wer ist wer? Zeichnen Sie den Stammbaum von Familie Wieser.

**1d** Lesen Sie noch einmal. Wo steht was? Markieren Sie im Text.

1. Es ist immer eine Person da, die sich um die Kinder kümmert.
2. Maria und Manfred können sich immer auf ihre Kinder verlassen.
3. Familie Wieser bekommt oft Besuch.
4. Manchmal gibt es Meinungsverschiedenheiten.
5. Es gibt Regeln für das Zusammenleben.

**2** Großfamilie oder Kleinfamilie? Wie ist es in Ihrem Heimatland oder bei Bekannten von Ihnen? Berichten Sie im Kurs.



Wie groß sind die Familien? Gibt es mehr Groß- oder Kleinfamilien? Wer gehört zur Familie? Wer kümmert sich um die Kinder/Eltern? Wer macht welche Arbeiten?



## Anhang 3: Key Incident 3



Konsum

# C Konsumentenschutz

**1a** Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen.

### Die Konsumentenschutzzentralen in Österreich

In allen Bundesländern finden Sie Konsumentenberatungsstellen.

In unseren Beratungsstellen, am Telefon und im Internet beraten wir Sie zum Beispiel zu Kauf- und Dienstleistungsverträgen, falschen Versprechen aus Gewinnspielen oder zu Versicherungen.

Auf den Websites der einzelnen Konsumentenschutzzentralen finden Sie das vollständige Beratungsangebot in Ihrem Bundesland. Klicken Sie einfach auf [www.kschv.at](http://www.kschv.at).

Hier eine Auswahl aus unseren weiteren Aufgaben:

Wir

- ▶ vertreten Konsumenteninteressen gegenüber der Politik,
- ▶ informieren Medien und Öffentlichkeit über wichtige Konsumententhemen,
- ▶ arbeiten mit Schulen und Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung zusammen.

Wir sind ein Verein und finanzieren uns durch Mitgliedsbeiträge, Beratungsleistungen und den Verkauf von Informationsbroschüren.

1. Wo kann man eine Beratung durch die Konsumentenschutzzentralen bekommen?
2. Zu welchen Themen beraten sie?
3. Welche weiteren Aufgaben haben sie?
4. Wie finanzieren sich die Konsumentenschutzzentralen?

**1b** Gibt es in Ihrem Heimatland Organisationen mit ähnlichen Aufgaben wie die Konsumentenschutzzentralen in Österreich?

**2a** Telefongespräche mit Konsumentenschutzzentralen.

Ü20

Hören Sie und kreuzen Sie an: Zu welchen Fotos passen sie? 1.25





## C Gespräche führen

### 1a Lesen Sie die Vorschläge und kreuzen Sie an: Was ist Ihrer Meinung nach wichtig, was ist weniger wichtig, was ist falsch?

Ü16

Hier finden Sie zehn Vorschläge für Gespräche mit anderen Menschen.

	wichtig	weniger wichtig	falsch
1. Sagen Sie immer Ihre Meinung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Zeigen Sie, dass Sie gute Laune haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Fragen Sie immer, wenn Sie etwas nicht verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Suchen Sie eine Lösung, wenn es Konflikte gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Unterbrechen Sie andere nicht, wenn sie sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Versuchen Sie, die Meinung von anderen zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bleiben Sie in Gesprächen immer freundlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Stimmen Sie Ihrem Gesprächspartner immer zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Beenden Sie das Gespräch, wenn man Sie kritisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sprechen Sie ruhig und sicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 1b Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs.

### 2a Was finden Sie noch wichtig? Machen Sie Notizen und sagen Sie, warum.

Ü17

*Aufmerksamkeit finde ich wichtig.  
Ich finde es nicht gut, wenn man nicht zuhört.*

### 2b Diskutieren Sie im Kurs über Ihre Ergebnisse.

Ü18

*Ich finde es wichtig, dass man bei Konflikten gut zuhört.*

*Da hast du / haben Sie recht. Man sollte immer aufmerksam sein.*

*Es kann falsch sein, immer die Meinung zu sagen.*

*Vielleicht. Aber es ist auch schlecht, wenn man nie etwas sagt.*

Ich finde es wichtig, ...  
Es kann falsch sein, ...  
Ich bin der Meinung, dass ...  
Meiner Meinung nach ...

😊 Da haben Sie / hast du recht.  
Das meine ich auch.  
😞 Vielleicht, aber es ist nicht immer gut, wenn ...  
Man sollte nicht immer ...  
😞 Das meine ich nicht.  
Ich finde es falsch, wenn ...

## D Kommunikation ohne Worte

### 1a

Ü19

Was denken Sie? Was bedeuten diese Gesten in Österreich? Ordnen Sie zu.



1. Ich kann dich nicht verstehen.
2. Du spinnst ja!
3. Das ist wirklich sehr schlimm!
4. Das schmeckt super!
5. Das weiß ich nicht.
6. Nein, so geht das nicht!
7. Wir telefonieren.

### 1b

Ü20

Lesen Sie den Text. Um welche Gesten in 1a geht es im Text? Was bedeuten sie in anderen Ländern?

Wenn man bei geschlossener Hand nur den Daumen und den kleinen Finger ausstreckt, so ist das in Österreich eine Aufforderung zum Telefonieren. In China bedeutet diese Geste die Zahl sechs und in Südeuropa, z. B. in Italien, versteht man sie als Zeichen fürs Trinken.

Wenn man sich in Europa mit dem Zeigefinger an die Stirn tippt, zeigt man jemandem den Vogel. Das heißt, man denkt, dass er spinnt oder Blödsinn erzählt. In den USA beispielsweise kann die Geste auch bedeuten, dass jemand besonders schlau war oder dass man angestrengt nachdenkt. Dabei spielt auch die Mimik eine große Rolle.

### 1c

Gibt es diese Gesten auch bei Ihnen? Welche macht man häufig?



## Anhang 6: Key Incident 6

### 4a Auch Herr Murks hat ein Bewerbungsgespräch. Was macht er anders als Herr Ehrlicher? Ordnen Sie die Sätze zu.

kritisiert seine alte Firma – schaut seine Gesprächspartnerin an – achtet auf seine Kleidung – ist sehr unhöflich – redet ohne Pause

Herr Ehrlicher – ein Mann mit Erfolg



Herr Murks – ein Mann ohne Erfolg



hört seiner Gesprächspartnerin zu.

\_\_\_\_\_

spricht positiv über seine alte Firma.

\_\_\_\_\_

ist freundlich.

\_\_\_\_\_

schaut auf den Boden.

\_\_\_\_\_

trägt unpassende Kleidung.

\_\_\_\_\_

### 4b Was macht Herr Murks falsch? Schreiben Sie die Sätze aus 4a wie im Beispiel.

Ü11-15



Mit **(an)statt + zu + Infinitiv** und **nicht ..., sondern ...** kann man sagen, dass man etwas macht und etwas anderes nicht macht.

**Anstatt** seiner Gesprächspartnerin **zuzuhören**, redet Herr Murks ohne Pause.

Herr Murks hört seiner Gesprächspartnerin **nicht** zu, **sondern** redet ohne Pause.

*Er schaut seine Gesprächspartnerin nicht an, sondern schaut auf den Boden.*

*Anstatt seine Gesprächspartnerin anzuschauen, ...*

### 5 Ein Bewerbungsgespräch. Schreiben Sie Tipps zur Vorbereitung, zur Kleidung und zum Gespräch für die Personen.

1. Frau Groß hat ein Vorstellungsgespräch als Kellnerin in einem Restaurant.
2. Herr Klein hat ein Vorstellungsgespräch im Supermarkt als Abteilungsleiter.

*Frau Groß sollte sich über das Restaurant informieren. ...*

## **Abstract**

Die vorliegende Arbeit versucht, Theorien und Konzepte der Kritischen Weißseinsforschung für den Fachbereich Deutsch als Zweitsprache fruchtbar und die Normativität von *Weißsein* im Kontext der Wissensvermittlung sichtbar zu machen. Der Fokus liegt dabei auf der (Re-)Produktion rassifizierter Differenzmarkierungen, die als historisch gewachsenes Wissenssystem verstanden werden und demnach auch Rückschlüsse auf postkoloniale Verstrickungen zulassen. Um diese Verstrickungen sichtbar zu machen, wird das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch→Österreich (B1)“, unter Zuhilfenahme der Analysekategorie des kritischen *Weißseins*, einer Key Incident Analyse unterzogen. Die dafür identifizierten Key Incidents stellen Übungen dar, die als „interkulturelle Übungen“ im Lehrwerk bezeichnet werden und dezidiert entlang der Differenzkategorie *Kultur* konzipiert wurden. Es zeigt sich dabei, dass *Kultur* als rassifiziertes Differenzkriterium dient, um im Rahmen einer rassifizierten Positionierungspraxis, das postkoloniale Subjekt in rassifizierte Hierarchien einzugliedern und eine *weiße* Hegemonie zu (re-)stabilisieren.

## CV

### *Persönliche Daten*

Name	Doris Pokitsch
geb.	1983 in Leoben

### *Schulbildung*

1994-2002	Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Leoben
-----------	--

### *Studium an der Universität Wien*

2002-2005	Diplomstudium Biologie
2007-2011	Bachelorstudium Afrikawissenschaften (Schwerpunkt: Literatur)
seit 2011	Masterstudium Deutsch als Zweit- und Fremdsprache