

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Working through *whiteness*?
**Die kritische Auseinandersetzung *weißer* Menschen mit
Rassismus und *Weißsein* als kognitiver und emotionaler
Lernprozess**

verfasst von / submitted by

Ágnes Medve, B.A.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022/ Vienna, 2022

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

UA 066 589

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

Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Michaela Krenčeyová

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Forschungsfeld und Forschungsinteresse.....	4
1.2 Forschungslücke und Relevanz.....	7
1.3 Verortung in der Entwicklungsforschung.....	7
1.4 Forschungsfragen.....	9
1.5 Persönlicher Zugang.....	10
1.5.1 Mein individueller Zugang.....	10
1.5.2 Strukturelle Positioniertheit.....	12
1.6 Aufbau der Arbeit.....	12
2. Rassismus und <i>Weißsein</i> in gesellschaftlichen Strukturen.....	14
2.1 Rassismus.....	14
2.2 Critical Whiteness Studies.....	16
2.2.1 Critical Whiteness Studies – ein Schwarzes Wissensarchiv.....	17
2.2.2 Aufgaben der Kritischen Weißseinsforschung.....	18
2.3 <i>Whiteness</i> , <i>Weißsein</i> und <i>weiße</i> Privilegien.....	19
2.4 Anti-Rassismus.....	26
2.5 Von <i>whiteness</i> über Identity Development Research zu Emotionen.....	27
3. Identitätsentwicklung und das Lernen über Rassismus.....	28
3.1 Kognitive Dissonanz.....	28
3. 2 Identität(en).....	29
3.2.1 Identität als psychosoziale Entwicklung.....	30
3.2.2 Relevanz von Identität im politisch-aktivistischem Feld – <i>weißer</i> Antirassismus.....	31
3.3 Racial Identity Development-Modelle.....	32
3.3.1 White Racial Identity Development nach Helms.....	33
3.3.2 Weitere Identitätsmodelle mit Bezug auf <i>race</i>	39

3.3.3 Kritik an WRID-Modellen.....	40
3.4 Lernen über Rassismus als emotionale Auseinandersetzung.....	41
3.5 Forschungen zu Aktivismus in Bezug auf soziale Gerechtigkeit und Antirassismus	46
3.5.1 Modelle von Ally Development.....	46
3.5.2 Forschungen zu <i>weißen</i> antirassistischen Aktivist*innen.....	47
4. Qualitative Inhaltsanalyse	52
4.1 Methodenauswahl.....	52
4.2 Datenanalyse	55
4.3 Datenauswertung.....	57
5. Ergebnisse – Die kritische Auseinandersetzung <i>weißer</i> Personen mit Rassismus und <i>Weißsein</i> als emotionaler Lernprozess.....	60
5.1 Relevante Themen und Faktoren	60
5.2 Überblick der emotionalen Ebene des Lernprozesses <i>weißer</i> Menschen über Rassismus und <i>Weißsein</i>	63
5.3 Der kognitive und emotionale Lernweg <i>weißer</i> Menschen über Rassismus und <i>Weißsein</i>	66
(A) Frühe, kontextuelle soziale Einflüsse	66
(B) Eigene Kontaktpunkte mit anderen Formen von Diskriminierung	72
(C) Schlüsselmomente bezüglich des Rassismusverständnisses	74
(D) Schlüsselmomente – Wenn mit <i>Whiteness</i> als Norm gebrochen wird	83
5.4 Das Verhältnis von <i>Weißsein</i> und Identität	97
(E): In welchem Verhältnis stehen <i>whiteness</i> , soziale Positioniertheit und Identität zueinander?	97
5.5 (F) Persönliche Schwierigkeiten, Spannungsfelder und (G) die eigene Rolle im <i>weißen</i> Antirassismus	110
6. Diskussion: Die emotionalen und kognitiven Dimensionen der kritischen Auseinandersetzung <i>weißer</i> Personen mit Rassismus und <i>Weißsein</i>	118
7. Fazit.....	124

Literaturverzeichnis	131
Anhänge	141
Liste der Interviews	141
Abstracts.....	142

1. Einleitung

Dass Rassismus tief in den Strukturen und Institutionen europäischer Gesellschaften verankert ist, ist weder eine neue noch eine bisher unbekannte Erkenntnis. In den letzten Jahren sind die Debatten über Rassismus in Europa lauter geworden, speziell in Deutschland und Österreich haben die Diskussionen in den letzten Jahren an erhöhter Reichweite erlangt (Nikula 2020). Oft wird Rassismus in der Öffentlichkeit als etwas gesehen, das von der politisch extremen Rechten (vgl. Messerschmidt 2010: 45; Tißberger 2017: 89) begangen, also aktiv ‚getan wird‘. Vermehrt wird er aber nun auch als Phänomen, das auch strukturell und institutionell in der Gesellschaft verankert ist und alltägliche Diskriminierungsformen annimmt, erkannt und auch in Studien festgehalten (siehe beispielsweise Aikins et al. 2021 oder ZARA - Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit 2020).

Laut dem zuletzt erschienenen Afrozensus 2020 (Aikins et al. 2021) – einem Bericht, der Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer¹ Menschen in Deutschland erfasst – haben in Deutschland 93,5% der befragten Schwarzen, afrikanischen und afrodiasporischen Personen, die sich im Lebensbereich „Öffentlichkeit und Freizeit“ aufgehalten haben, mindestens einmal rassistische Diskriminierung erfahren (ebd.: 92). Bei denen in Kontakt mit „Medien und Internet“ sind es rund 85,5%, in Geschäften und bei Dienstleistungen wurden 85,1% diskriminiert. Knapp folgend sind die Lebensbereiche Arbeitsleben, Privatleben, Polizei und Bildung (ebd.). Aus Angst, diskriminiert zu werden, haben 45,7% die Polizei gemieden, 22,5% Sicherheitspersonal, sowie über zwanzig Prozent den Lebensbereich „Öffentlichkeit und Freizeit“, die „Justiz“ sowie „Ämter und Behörden“ (ebd.: 91). Der Rassismus Report 2020 von ZARA - *Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit* gibt einen Einblick in die Statistiken Österreichs: Insgesamt wurden ZARA im Jahr 2020 3039 Fälle von Rassismus gemeldet – 1089 Meldungen mehr als im Vorjahr (ebd.: 14). Besonders im Internet ist diese Zahl gestiegen: Während es 2020 2148 gemeldete Fälle von *hate speech*² im Netz gab, waren es zwei Jahre davor noch etwa die Hälfte (vgl. ebd: 38).

Trotz dieser Fakten beobachtet Messerschmidt (2010: 41) in der heutigen deutschen Gesellschaft häufig Distanzierungsversuche *weißer* Menschen von der rassistischen Realität, indem sie „Rassismus als etwas erscheinen lassen, das nicht zum ‚Eigentlichen‘ der

¹ Schwarz ist eine politische Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen und soll im Gegensatz zu *weiß* (siehe Fußnote 3) groß geschrieben werden (vgl. Aikins et al. 2021: 301; Mayer 2018: 98).

² Für eine Definition siehe ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (2020: 87) oder Aikins et al. (2021: 304).

Gesellschaft“ gehört, ihn in der Vergangenheit verorten oder als „Ausnahme- oder Randphänomen“ darstellen, wenn Rassismus in Deutschland thematisiert wird.

Deutschsprachige Bücher wie *„exitRacism: rassismuskritisch denken lernen“* (2017) oder *„Und jetzt du: Rassismuskritisch leben“* (2022) von der afrodeutschen Antidiskriminierungstrainerin Tupoka Ogette oder *„Der weisse Fleck. Eine Anleitung zu antirassistischem Denken“* des deutsch-marokkanischen Journalisten und Autoren Mohamed Amjahid (2021) leisten niederschwellig zugängliche Bildungs- und Aufklärungsarbeit, indem sie Fälle und Dynamiken von Rassismus im Alltag in einen historisch-theoretischen Kontext setzen und darlegen, wie sich *weiße*³ Menschen rassismuskritisches Denken aneignen können. In diese Reihe gehören Bücher wie *„White Fragility“* von DiAngelo (2018, Hervorh. Á. M) oder *„Why I’m no longer talking to white people about race“* von Eddo-Lodge (2018), die übersetzt und breit rezipiert wurden. Auch die Bücher *„Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten“* von Alice Hasters (2019), und *„Deutschland Schwarz Weiss“* von Noah Sow (2018) stellen bildhaft und gut verständlich, oft ironisch, aber sehr präzise dar, wie und wo Rassismus in Deutschland sichtbar und in kulturellen Bildern präsent ist.

Wenn diese Bilder ständig die Botschaft der Unterlegenheit von konstruierten „Anderen“ bei gleichzeitiger Überlegenheit *weißer* Personen senden, ist die Gefahr, dass sie im Laufe der Sozialisation von allen Personen der Gesellschaft internalisiert werden, fast unumgänglich. Sie münden in einem ungleichen Verständnis zwischen „uns“ und „den Anderen“, das auf Vorurteilen basiert. Unter anderem durch diesen Prozess wird *weißen* Kindern von klein an vermittelt, ihre unbewusst erworbenen *weißen* Privilegien durch die Reproduktion rassistischer Denk- und Handlungsweisen aufrecht zu erhalten und Rassismus und *Weißsein*⁴ zu verleugnen (vgl. Bönkost 2016: 6). Dieser Sozialisierungsprozess geschieht unbewusst und unfreiwillig (ebd.). Rassismus ist demgemäß in das gängige System, in dem wir als Teil der Gesellschaft leben, verankert. Daher ist es unmöglich, sich als Person außerhalb des

³ *weiß/white*: *Weiß* oder *white* sollen kursiv und klein geschrieben werden, um deren sozial konstruierte Eigenart zu verdeutlichen, und zu verdeutlichen, dass es sich nicht um eine biologische, reelle Hautfarbe handelt (vgl. Amnesty International 2017: 26). Mayer (2018: 98) bezeichnet *weiß* als „dominante Position innerhalb der unterschiedlichen Formen ethnisierter Herrschaftsverhältnisse[n]“.

⁴ *Weißsein/whiteness*: Die Übersetzung des englischen Begriffs *whiteness* brachte den Neologismus der kritischen Weißseinsforschung „*Weißsein*“ hervor. Obwohl der Suffix „-sein“ das englische „-ness“ nicht perfekt übersetze, biete der Begriff das Potenzial, theoretisch und konzeptuell besetzt zu werden und den ontologisierenden Bedeutungsinhalt zu überschreiben, erklärt Arndt (2009: 343). Aufgrund der Homophonie von „*Weißheit*“ zu Weisheit wird er im Deutschen ausgeschlossen und auf „*Weißsein*“ zurückgegriffen (vgl. ebd.). Der Titel dieser der Arbeit „working through whiteness“ ist an die Arbeit von Nolan Cabrera (2012) angelehnt.

Systems zu verorten. Ungeachtet dessen, liegt es in der Verantwortung *Weißer*, diesen Zyklus zu unterbrechen, denn Rassismus ist ein Problem, das *Weißer* kreiert haben (vgl. Tatum 2017: 87).

Um diese Prozesse kritisch betrachten zu können, muss die Blickrichtung umgedreht und auf die Subjekte und Strukturen gerichtet werden, die erstens Rassismus perpetuieren und davon profitieren (vgl. Amnesty International 2017: 26; Tißberger 2017: 89) und zweitens, *Weißsein* als eine vermeintlich neutrale und unmarkierte Instanz konstruieren, indem sie selbst die „Anderen“ konstruieren (vgl. Röggl 2012: 30). Das Umdrehen des hegemonialen Blickes steht im Sinne der Critical Whiteness Studies und hilft dabei zu benennen, wie *Weißsein* wirkt, um es schließlich aufzubrechen (ebd.).

Das ist elementar, denn zu oft müssen Schwarze Menschen und People of Color⁵ ihre Rassismuserfahrungen auch heute noch immer wieder unter Beweis stellen und werden nicht selten in ihrer Wahrnehmung hinterfragt, kritisiert die Journalistin Hadija Haruna-Oelker (2020) im Deutschlandfunk Kultur. Im Zuge anhaltender antirassistischer Kämpfe gibt es aber ein wachsendes Bewusstsein für blinde Flecken und strukturelle Ungleichbehandlungen (vgl. Aouragh 2019: 4). Spätestens seit den Anfängen der „Black Lives Matter“-Bewegung (BLM), die insbesondere aufgrund des Todesfalls des siebzehnjährigen Schülers Trayvon Martin im Jahr 2012 von den Schwarzen Frauen Alicia Garza, Patrisse Cullors, and Opal Tometi ins Leben gerufen wurde, ist die Präsenz des Themas Rassismus in den Medien angestiegen und die Debatten über diesen zuerst in den USA⁶, inzwischen aber auch im deutschsprachigen Raum lauter geworden (vgl. Nikula 2020). Nicht zu vergessen ist aber, dass Kämpfe Schwarzer Befreiung in den USA viel tiefergehend Wurzeln haben. Die Ermordung von George Floyd am 25. Mai 2020 war die Spitze des Eisbergs in einer langen Geschichte von Polizeigewalt gegen Schwarze Menschen in den USA⁷. Sie löste im Juni 2020 weltweit massive Proteste aus und trieb die Debatte um den fortwährenden Rassismus nicht nur in den USA, sondern auch in Europa voran. In Wien nahmen etwa 50.000 Personen an der „Black Lives Matter“-Demonstration am 4. Juni 2020 teil (ORF 2020).

⁵ People/Menschen of Color: Diese Bezeichnung verwenden Menschen, die „rassistische Diskriminierungen in *weißen* Mehrheitsgesellschaften erfahren, als gemeinsame politische Selbstbenennung“ (ebd.) und markiert eine „politische gesellschaftliche Position“, der sich als solidarisch und emanzipatorisch versteht (Amnesty International 2017: 26).

⁶ Siehe Taylor 2017 für eine ausführliche Analyse der BLM-Bewegung.

⁷ Siehe u.a. Prolog im Werk von Tatum (2017).

Was die BLM-Proteste 2020 zugleich auslösten, sind starke Emotionen wie Wut, Trauer und Entsetzen. Diese Emotionen bewegten viele *Weiß*e dazu, auf die Straßen zu gehen und sich umfassender mit Rassismus und Antirassismus auseinanderzusetzen. Die BLM-Proteste 2020 waren zuletzt für viele *Weiß*e ein Anstoß für einen Lernprozess, der mit Emotionen besetzt ist. In den USA wird die Bedeutung von Emotionen in Verknüpfung mit rassismuskritischem Lehren und Lernen bereits seit Jahrzehnten mit unterschiedlichen Ausrichtungen bzw. Schwerpunktsetzungen diskutiert (z. B. DiAngelo 2018; Helms 1990; Hardiman 1982; Hardiman und Keehn 2012; Malott et al. 2018; Linder 2015; Siegel und Carter 2014; Tatum 1992, 2017). In den deutschen Erziehungswissenschaften hingegen wurden Emotionen nicht dahingehend erforscht, welche Bedeutung sie für rassismuskritische Lernprozesse haben (vgl. Bönkost 2016: 2). An eben diesem Punkt setzt mein Forschungsinteresse an: Welche Rolle spielen die Emotionen *weißer* Menschen in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus?

1.1 Forschungsfeld und Forschungsinteresse

Wenn *Weiß*e beginnen, sich mit der Realität des Rassismus in unserer Gesellschaft zu beschäftigen und dessen Allgegenwärtigkeit sowie die eigene Verwobenheit in rassistische Strukturen erkennen – was ein auf sich selbst gerichteter Blick nach dem Vorbild der Critical Whiteness Studies erlaubt – löst das bei den meisten starke emotionale Reaktionen aus. Die kritische Auseinandersetzung *weißer* Menschen mit Rassismus ist ein Stressfaktor, erklärt die *weiße* Autorin und Professorin Robin DiAngelo (2011), der besonders oft Gefühle der Schuld, Scham, Wut oder Verzweiflung auslöst (vgl. Tatum 1992: 2). Diese können aber Abwehrmechanismen auslösen, die den Lernprozess von *weißen* Menschen über Rassismus und Antirassismus behindern oder verlangsamen, erklärt die Schwarze Psychologin, Autorin und ehemalige Präsidentin des Spelman College, Beverly Daniel Tatum (ebd.). Wenn zugleich emotionale als auch intellektuelle Reaktionen dieses Prozesses angesprochen und anerkannt werden, wird der Erkenntniswert der neu über Rassismus lernenden Personen erheblich gesteigert (ebd.). So betont auch der asiatisch-amerikanische Psychologe und Sozialwissenschaftler Derald Wing Sue, dass es mehr als einer kognitiven oder intellektuellen Übung bedarf, um ein nachhaltiges Engagement *weißer* Verbündeter⁸ zu sichern, denn gelebte Erfahrung und gelebte Realität seien zentrale Elemente der persönlichen Entwicklung *weißer* Verbündeter (vgl. Sue 2017: 712).

⁸ *Weiß*e Verbündete sind *weiße* Personen, die sich aktiv antirassistisch engagieren. Sauseng et al. (2020: 25–28) zeigen Handlungsmöglichkeiten für *weiße* Personen auf und differenzieren den Begriff.

Umso wichtiger ist es – auch *mir* in dieser Arbeit – einen besonderen Fokus auf die emotionale Begleitung und deren Hintergründe in der Auseinandersetzung mit Rassismus zu richten.

Dabei stelle ich folgende Fragen:

Von welchen Emotionen ist der Lernprozess *weißer* Menschen über Rassismus begleitet und welche Wirkung haben sie: (1) auf das Lernen über Rassismus selbst, wie zum Beispiel die Motivation, das Interesse oder neue Perspektiven, (2) auf das Selbstbild der Personen, also beispielsweise darauf, ob sich *weiße* Personen mit ihrer *whiteness* identifizieren, und (3) auf das Verständnis ihrer Rolle als *Weiße* im rassismuskritischen Feld?

Identitätstheorien im Kontext von Rassismus: WRID-Theorien

Die Bedeutung von Emotionen in Verknüpfung mit rassismuskritischen Lehren und Lernen wurde bislang insbesondere in den USA mit unterschiedlichen Ausrichtungen diskutiert. *Identitätstheorien*, die *race*⁹ als Hauptaugenmerk haben – wie die Modelle von "*white racial identity development*" (WRID) – gehören zu diesen Konzeptionen. Sie theoretisieren den Prozess, den *weiße* Menschen durchlaufen, wenn sie über die tieferen, historischen und institutionell-strukturell verankerten Aspekte des Rassismus sowie der eigenen Verstrickungen mit rassistischen Strukturen lernen. Das Besondere ist, dass sie diesen Prozess auch als Auseinandersetzung *weißer* Menschen mit ihrer eigenen Identität betrachten – etwas, wozu *Weiße* in einer *weißen* Dominanzgesellschaft¹⁰ nur selten aufgefordert werden (vgl. Ponterotto et al. 2006: 89). Da die "*white racial identity development*" Modelle an einem Punkt ansetzen, an dem *Weiße* noch keinen, bis wenig bewussten Kontakt mit dem Thema Rassismus haben, gehe ich davon aus, dass alle Menschen, die aktives Interesse am

⁹ In dieser Arbeit soll der englische Begriff *race* genutzt werden, da aus diesem hervorgeht, dass es sich um eine rein gesellschaftliche und sozial konstruierte Kategorie handelt, die keine biologische Grundlage hat (vgl. Aikins et al. 2021: 41; Rommelspacher 2009: 25ff). Auch im deutschsprachigen Raum hat sich dieses Verständnis durchgesetzt, jedoch trägt der deutsche Begriff „Rasse“, der seit dem Nationalsozialismus und der Shoah nicht mehr zeitgemäß ist, die Vorstellung von „Rasse“ als soziales Konstrukt weniger eindeutig mit, da er auf dem Stand eines biologischen Begriffs der Überlegenheit *Weißer* stehen geblieben ist (vgl. DiAngelo 2018: 9; Amnesty International 2017: 26; Junker 2009: 431). Um das biologistische Konzept in dieser Arbeit nicht mitzutragen, soll der englische Begriff *race* statt „Rasse“ (selbst wenn die Anführungszeichen ihre soziale Konstruiertheit implizieren) genutzt werden und zugleich kursiv geschrieben werden, um noch deutlicher zu unterstreichen, dass es sich um eine gesellschaftlich konstruierte Kategorie handelt. Während sich zum Beispiel Arndt (2009) für eine Verwendung des Wortes >Rasse< in Anführungszeichen entscheidet, da sie das Ausweichen auf den englischen Begriff *race* verharmlosend einschätzt, bleibe ich in dieser Arbeit aus beschriebenen Gründen bei Letzterem.

¹⁰ Der Begriff „Dominanzkultur“ geht auf Birgit Rommelspacher (1998 [1995]) zurück, jedoch verwende ich wie Mayer den Begriff „Dominanzgesellschaft“ (2018: 95), um zu auf die Strukturen einer Gesellschaft hinzuweisen, die *Weiße* privilegiert.

Thema Rassismus und Antirassismus zeigen, in diesem Prozess zu verorten sind. Daher soll das meistrezipierte WRID-Modell von Janet Helms (1990) als Grundlage meiner Forschung dienen und in Kapitel 3.1.1 genauer erläutert werden.

Critical Whiteness

Den Rahmen dieser Arbeit bilden die ‚Critical Whiteness Studies‘ – ein Konzept und Wissenschaftsbereich, auf den in rassismuskritischen Bildungskontexten häufig Bezug genommen wird (vgl. Bönkost 2016: 15). Critical Whiteness beinhaltet nicht nur, sich über die systemischen, institutionellen und die durch die Sozialisierung internalisierten Formen von Rassismus zu bilden, sondern auch ein kritisches Verständnis dafür zu entwickeln, was es bedeutet, in einer rassistisch strukturierten Welt *weiß* zu sein. Durch die Benennung und Nachverfolgung der sozialen Konstruiertheit von *whiteness/Weißsein* kann dieses sich aus dem Bereich des „Unmarkierten“ bewegt werden. So kann es von der so oft als „Messlatte“ aufgefassten Position als „Norm“ oder „Normalität“ gelöst werden. (vgl. Röggla 2012: 30) ‚Critical Whiteness‘ unterstützt die Ent-Normalisierung des *Weißseins* und die Einordnung von *weiß* als *eine* unter vielen sozialen Positionen und ist der neue Anfang und Grundvoraussetzung für neue Bündnisse:

„Die Deklaration der eigenen Position als *weiß* und damit als partikular – die sich auch in Debatten um ‚internationale Solidarität‘ findet – ist in einem solchen Verständnis nur der erste Schritt, dem eine Verortung innerhalb rassistischer und postkolonialer Herrschaftsverhältnisse folgen muss“ (Mayer 2018: 405).

Astrid Messerschmidt sagt dazu: „Verantwortung für die Geschichte eigener Privilegiertheit zu übernehmen, heißt zunächst, diese Privilegiertheit überhaupt wahrzunehmen“ (2010: 44).

Wenn *weiße* Personen Rassismus entgegentreten und Verbündete oder Kompliz*innen (engl. *allies* oder *accomplices*) sein wollen, ist es Voraussetzung, sich zuerst selbst zu bilden und die eigenen Privilegien zu reflektieren, um sich der eigenen Positioniertheit im System bewusst zu werden. Erst dann kann man sich positionieren, aktiv einschreiten und eigene Ressourcen mobilisieren (vgl. Sauseng, Prugger et al. 2020: 25-28). Dabei reicht es aber nicht aus, gute Absichten zu haben oder sich auf moralische Gutmütigkeit zu beziehen, warnt Mayer (2018: 101). Die Frage danach, wie man „gute“ Verbündete oder Kompliz*innen sein kann, ist daher eine häufige unter *weißen* Personen, die antirassistische Arbeit oder Aktivismus anstreben, aber auch unter denen, die sich mit Rassismus auseinandersetzen – und die Antwort ist nicht frei von Widersprüchen. Die ersten beiden Zeilen des Gedichts "For

the White Person Who Wants to Know How to be My Friend" von Pat Parker, einer Schwarzen, lesbischen, feministischen Poetin und Aktivistin, beschreiben einen dieser Widersprüche:

“The first thing you do is to forget that I’m Black.

Second, you must never forget that I’m Black.”

– Pat Parker (1978)

Widersprüche können Unsicherheit und Unbehagen auslösen. Das WRID-Modell greift solche Unsicherheit auf, indem es das Gefühl des Unbehagens in diesem Prozess kontextualisiert, erklärt und somit normalisiert.

1.2 Forschungslücke und Relevanz

Im deutschsprachigen Raum mangelt es nicht an Literatur zu diskriminierungs- und rassismuskritischer Bildung von Bildungsstätten, jedoch fehlen Forschungen zur (emotionalen) Rezeption von Bildungsangeboten, die Rassismus und *Weißsein* kritisch behandeln.

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist die qualitative, explorative Erforschung *weißen* Lernens über Rassismus und *Weißsein* als emotionale Auseinandersetzung. Sie soll Aufschluss über die emotionale Komponente des Prozesses geben, in welchem sich *weiße* Menschen im Zuge ihres rassismuskritischen Auseinandersetzungsprozesses mit Rassismus, *race* und Antirassismus mit eigenen rassistischen Handlungs- und Denkweisen und ihrem *Weißsein* konfrontiert sehen. Dazu soll beleuchtet werden, wie sie ihre eigene Identität über diesen Prozess hinweg konstruieren. Insbesondere soll diese Arbeit einen Einblick in die Erfahrungen und Emotionen *weißer* Personen während dieses Prozesses gewähren, um ein tieferes Verständnis für die Kontexte ihrer Lernvorgänge, von denen die Herausbildung ihrer *weißen* Identität (WRID) begleitet ist, zu ermöglichen. Zugleich liefert die Arbeit einen Einblick in persönlichen Laufbahnen und soziale Umgebungen sowie in unterschiedliche prägende Momente, die *weiße* Menschen dazu bewegten, sich tiefergehender mit (Anti)Rassismus und *Weißsein* auseinanderzusetzen und zugleich ihr Rassismusverständnis maßgeblich verändert haben.

1.3 Verortung in der Entwicklungsforschung

Warum ist es nötig, eine Arbeit über die Narrative von (angehenden) *weißen* Anti-Rassist*innen zu schreiben? Wie kann Bildung für soziale Gerechtigkeit im Allgemeinen und

Anti-Rassismus im Spezifischen unterstützt werden, während Bildung oft immer noch einer *weißen*, hetero- und cisnormativen und kapitalistischen Agenda folgt?

Durch Rassismus wird soziale Ungleichheit aufrechterhalten: Bestehende Strukturen werden gestärkt, anstatt materielle und symbolische Ressourcen für alle zugänglich zu machen (vgl. Rommelspacher 2009: 25). Wenn *weiße* Personen sich vor Augen führen, wie sie selbst von Rassismus profitieren und wie sie selbst Rassismus reproduzieren, verfeinert das ihr Verständnis für ihre soziale Positioniertheit. Das Erkennen der Möglichkeiten und der Verantwortung, die mit dieser Position einhergehen, können Anknüpfungspunkte für neue Koalitionen und Bündnisse schaffen. Das Erkennen der bisherigen Ignoranz gibt *weißen* Menschen eine neue, wichtige „Brille“, die sie nutzen können, um einen Beitrag dabei zu leisten, Rassismus in der Gesellschaft zu entgegenzuwirken.

Die Aktualität der „Black Lives Matters“-Bewegung hat viele *Weißer* auch im deutschsprachigen Raum dazu bewegt, sich tiefergehend mit der aktuellen rassistischen Realität der Gesellschaft auf struktureller und institutioneller Ebene auseinanderzusetzen. Es ist ausschlaggebend, dieses Wissen, also die erlangte „*racial awareness*“ (Spanierman und Cabrera 2015: 12) zu integrieren und zu nutzen, um mit einer neuen Aufmerksamkeit und Involviertheit die Bekämpfung von Rassismus anzugehen und aktiv zu bleiben.

Dafür schlägt Rebecca Aanerud (2015) eine „*pedagogy of humility*“ vor – einen Zugang der Bescheidenheit, der das Bedürfnis nach ständigen Lernen ausdrückt, und auf der Anerkennung der unvermeidlichen Grenzen dessen, was sie wissen können, und einer tiefen Bekenntnis zur Verantwortlichkeit und einem grundlegenden Verständnis der Verflechtung aller Dinge beruht, fußt. Dieser Zugang vermittelt Schüler*innen und Lernenden eine realistischere Darstellung ihrer Position innerhalb struktureller Systeme von Macht und Unterdrückung. Er ist grundsätzlich auf das Bewusstsein ausgerichtet, dass Trauer, Wut oder Scham nicht nur vorhersehbare Gefühlslagen und Verhaltensmuster sind, derer sich *Weißer* häufig einnehmen, sondern dass sie *weiße* Schüler*innen davon abhalten, sich mit den Systemen, die ihr *Weißsein* prägen, auseinanderzusetzen und diese zu kritisieren. (vgl. Aanerud 2015: 100f) Dieser Zugang zu intersektionalen Diskriminierungsformen erscheint mir fruchtbar, um globale rassistische Diskriminierung zu konfrontieren. Gleichzeitig reicht eine kritische Auseinandersetzung und die Bereitschaft, *weiße* Privilegien abzulegen, nicht aus, wenn nicht gleichzeitig ökonomische Ungleichverhältnisse und Machtstrukturen, die Rassismus aufrechterhalten, entschlossen und konsequent bekämpft werden.

Um als *weiße* Verbündete und Kompliz*innen aktiv handeln zu können, ist Wissen über andere antirassistische Vorbilder wertvoll. So betont Andrea Ayvazian (2004) die Relevanz von *weißen Allies* als eine Quelle der Hoffnung. Jedoch ist deren Sichtbarkeit häufig gering, so schreibt Marc R. Warren: „While studies of white racists might fill a small library, the studies of antiracists, if you will, could fit in a small bookcase” (2010: xi). Daher sind sowohl die Sichtbarkeit von *Allies* und ihre Kommunikation mit anderen *Allies* wichtig, denn sie zeigen, was möglich ist. Ihre Rolle ist es nicht, den Betroffenen zu *helfen*, sondern mit ihnen in Solidarität zu stehen, für sie und mit ihnen gegen die systematische Unterdrückung aufstehen, und andere *Weißer* dazu aufzufordern, das Gleiche zu tun (vgl. Ayvazian 2004: 589ff).

Die Wege von *Allies* und *Accomplices* sind unterschiedlich – und eine Forschung wie diese zeigt, wie vielfältig, aber auch ähnlich die kognitive und emotionale Auseinandersetzung *weißer* Personen mit (Anti)Rassismus und ihrer *whiteness* sein kann. Zu sehen, wie sich dieser Prozess gestalten kann und welche Gefühle involviert sind, lässt Lesende wissen, dass sie nicht alleine mit einer bestimmten Gefühlslage oder einer Reaktion sind. Gleichzeitig gibt sie ihnen Aufschluss darüber, wie bestimmte Denkschemata mit rassistischen Machtverhältnissen verwoben sind, und gibt Denkanstöße, wie mit ihnen umgegangen werden kann, um eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit (Anti)Rassismus und *weißen* Privilegien zu ermöglichen, die gerechtere gesellschaftliche Verhältnisse anstrebt.

1.4 Forschungsfragen

Um den (Lern)Weg *weißer* Personen über Rassismus und *White Privilege* und dessen emotionale Komponenten zu erforschen, sollen drei Fragen diese Forschung leiten:

FF 1: ‚Was motiviert *weiße* Personen in Deutschland und Österreich dazu, sich antirassistisch zu engagieren?‘

FF 2: ‚Wie erwerben *weiße* Personen Wissen über Rassismus und die *racial awareness* ihres *Weißseins*?‘

FF 3: ‚Wie formt dieses Wissen die Identität *weißer* Personen und ihre Wahrnehmung ihres *Weißseins* im antirassistisch-aktivistischen Feld?‘

Diese Arbeit zielt nicht darauf ab, zu ‚belegen‘ oder umfangreich darzustellen, wo struktureller, institutioneller Rassismus existiert, da dies bereits in zahlreichen Studien und Berichten belegt worden ist und dadurch außer Debatte steht (siehe u.a. Aikins et al. 2021

oder ZARA - Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit 2020), sondern zu diskutieren und tiefergehend zu verstehen, welche Rolle persönliche Erfahrungen und Emotionen für die Auseinandersetzung *weißer* Menschen mit Rassismus spielen. Zurückgreifend auf Ergebnisse der US-amerikanischen Forschung zum Zusammenhang von Rassismus und Emotionen möchte ich aufzeigen, inwiefern das WRID-Modell auch für den deutschsprachigen Raum und Kontext relevant sein kann. Die Betrachtung der kontextuellen Spezifitäten von Österreich und Deutschland als Migrationsgesellschaften soll dabei den bestehenden WRID-Modellen eine Fülle geben.

1.5 Persönlicher Zugang

Relevant für diese Arbeit ist auch mein persönlicher Zugang, denn ich bin als forschende Person auf drei Arten mit dieser Arbeit verbunden, die für mehr Transparenz reflektiert werden sollen: mein *individueller* Zugang, meine *strukturelle* Positioniertheit und meine *methodologische* Positioniertheit und Positionierung. Mein *individueller* Zugang (im nächsten Kapitel) beschreibt mich persönlich – also meinen Hintergrund und mein Interesse an dem Forschungsgebiet. Die *strukturelle* Positioniertheit hält fest, aus welcher Position heraus ich diese Arbeit schreibe und wo meine Grenzen und Möglichkeiten aufgrund dessen liegen. Die *methodologische* Positioniertheit im Fazit der Arbeit wird zum einen erarbeiten, welche Rolle ich als Forscherin habe und welche Folgen meine strukturelle Positioniertheit und mein individueller Zugang für den Forschungsverlauf haben.

Die Fragestellung stellt insgesamt ein ‚*weiß-zu-weißes*‘ Forschungsverhältnis dar, da ich als *weiße* Forscherin *weiße* Personen befrage. Um der Gefahr, eine *weiße* Sphäre zu kreieren und *Weißsein* zu re-zentrieren, entgegenzustehen, wurde darauf Acht gegeben, Literatur von Schwarzen Wissenschaftler*innen und People of Color zu als Basis dieser Arbeit zu nutzen. Diese ist besonders relevant, da nicht nur die Erfahrung von Rassismus selbst, sondern deren „kritische Reflexion in der Gemeinschaft, deren Einordnung in größere Zusammenhänge und Muster zu kritischen Perspektiven befähigt“ (vgl. Du Bois 2007 [1940], zit. nach Aikins et al. 2021: 43) und dadurch eine Perspektive darstellt, die von *Weißer* Autor*innen nicht ausgehen kann.

1.5.1 Mein individueller Zugang

Ich bin eine *weiße*, weiblich gelesene cis-Frau mit innereuropäischem Migrationshintergrund. Meine Familie kommt aus Ungarn, meine Eltern sind in den 90er Jahren nach Schweden gezogen, wo ich geboren wurde und zweisprachig mit Ungarisch und Schwedisch, aufwuchs.

Als ich knapp zehn Jahre war, zogen wir nach Deutschland, in ein Land, dessen Sprache wir nicht sprachen. Somit habe ich nie im Land meiner Muttersprache gelebt, wobei Deutsch inzwischen meinen präsentesten und stärksten Sprachgebrauch ausmacht. In der Grundschule erhielt ich eine gute Unterstützung meiner Klassenleiterin und schaffte es ohne große Mühe auf ein Gymnasium. Erst im Nachhinein wurde mir bewusst, dass diese Leichtigkeit im Bildungssystem voranzuschreiten von *weißen* Privilegien untermauert war¹¹, denn ich wurde nie als „anders“ oder „nicht dazugehörig“ wahrgenommen. Mir wurde nie nicht zugetraut, mich nicht zu integrieren, die Sprache zu lernen oder erfolgreich zu sein – und dementsprechend wurde mir begegnet.

Ich wurde schnell als Teil der Gesellschaft – also nicht als „anders“ – wahrgenommen, und genieße *weiße* Privilegien, da ich den Normen der *weißen* Dominanzkultur entspreche. Jedoch begleiteten mich oft Fragen der Zugehörigkeit und der Identität, da ich bisher nie in dem Land gelebt habe, wo meine weitere Familie herkommt und lebt oder wo Zuhause von Anfang an die gleiche Sprache gesprochen wurde, wie in unserem Umfeld. Eine gewisse Distanz, eine Auflösung dessen, was Heimat bedeutet oder bedeuten kann, waren immer präsent. Gleichzeitig war ich von dem Gefühl begleitet, überall zuhause zu sein. Wie privilegiert ich bin, dieses Gefühl verspüren zu können ist, wurde mir erst nach und nach bewusst. Ich werde und wurde stets innerhalb der *weißen* Dominanzgesellschaft lokalisiert – auch als ich zunächst nicht die Landessprache sprach und dadurch eine Zeit lang noch nicht „zugehörig“ war. All diese Fragen sind eng verknüpft mit dem, was *whiteness* bedeutet, und wie sie wirkt. Da ich selbst den Prozess durchgegangen bin – und immer noch gehe, mich mit meinen *weißen* Privilegien, die ich schon immer genoss, auseinanderzusetzen, beschäftigen mich diese Fragen, diese Mechanismen.

Diese persönlichen Erfahrungen einzuordnen ist wichtig, da sie meinen Zugang zum Thema prägen. Einen großen Lernschritt über rassistische Markierungspraxen machte ich während meines Ethnologie-Bachelors; ein Verständnis dafür, wie tiefgehend strukturell und institutionalisiert Rassismus in unserer Gesellschaft verankert ist, erlangte ich jedoch erst während meines Masters im Laufe des Seminars „Anti-oppressive Education, Power and Racism“, das sowohl faktisches Wissen vermittelte als auch einen persönlichen Reflexionsprozess in Gang setzte. Dieses unterstützte eine Auseinandersetzung mit Emotionen und hob diese somit auf eine persönliche Ebene. Mit Blick auf den WRID-Prozess

¹¹ Siehe z.B. Kemper (2015) für eine Analyse von Bildungsdisparitäten von Schüler*innen unterschiedlicher Staatsangehörigkeiten und Migrationshintergründen in Deutschland.

erkenne ich viele Denkschemata, die ich bei mir selbst beobachtete. Mein Lernprozess war von Schmerz, Wut, Unverständnis und Unbehagen begleitet. Aber auch von einem langen Prozess der Neudefinition von dem, wie ich mich in meiner sozialen Positioniertheit und in meiner Identität sehe, und wie ich rückblickend auf einige Punkte in meinem Leben blicke und in Zukunft blicken werde. Diese Arbeit entstand aus dem Wunsch, zu sehen, was ich bisher nicht sehen konnte; zu erkennen und zu benennen, wo Machtstrukturen wirken, um das Unbehagen in Handlungsfähigkeit transformieren zu können.

1.5.2 Strukturelle Positioniertheit

Meine strukturelle Positioniertheit ist relevant, da es nicht möglich ist, eine qualitative, explorative, interpretative Arbeit zu schreiben, ohne Subjektivität zu inkludieren (vgl. Helfferich 2009: 25): Meine Interpretationen sind durch die Schritte einer qualitativen Inhaltsanalyse entstanden und durch Literatur belegt. Dennoch sitze ich als Person hinter dieser Forschung und filtere Teile der Interviews heraus, die ich subjektiv als besonders relevant erachte. Diese Auswahl kann niemand für mich übernehmen. Diese Selektion kann beeinflusst sein durch meine strukturelle Positioniertheit als eine *weiße*, mittelständische, heterosexuelle, cis-Frau und Studentin mit innereuropäischem Migrationshintergrund, ohne körperlichen und geistigen Einschränkungen. Zusätzlich bin ich durch mein akademisches und vorwiegend *weißes* Umfeld geprägt. Durch diese Positioniertheit genieße ich sehr viele Privilegien und habe Rassismus nie am eigenen Körper erfahren. Das heißt, meine Entscheidung, mich mit Rassismus und *Weißsein* auseinanderzusetzen, ist eine freiwillige – jedoch für mich sehr wichtige – Entscheidung¹².

1.6 Aufbau der Arbeit

Zunächst sollen die Grundlagen des wissenschaftlichen Diskurses über Rassismus, der Critical Whiteness Studies und Identität, die gemeinsam den kontextuellen Rahmen dieser Arbeit bilden, umrissen werden. Anschließend soll in einem Literaturüberblick zuerst die theoretische Basis dieser Arbeit – die „white racial identity development“ von Janet Helms (1990) – vorgestellt werden und anknüpfend der aktuelle Forschungsstand dieses Forschungsgebiets dargestellt werden. Darauffolgend sollen Methodologie und Methode die konzeptuellen Überlegungen und den konkreten Vorgang der Forschung beschreiben. Im Anschluss werden die Ergebnisse meiner Forschung vorgestellt und diskutiert sowie

¹² Ich bin mir dessen bewusst, dass mein gewählter Forschungsschwerpunkt Verschränkungen von race mit anderen Machtverhältnissen wie Klassismus, Sexismus, Ableismus oder Antisemitismus marginalisiere. Ein Blick auf andere Intersektionalitäten könnte Inhalt weiterer Forschungsarbeiten sein.

Limitierungen offengelegt. Abschließend wird ein Fazit gezogen und auf mögliche weiterführende Forschungsfragen verwiesen.

2. Rassismus und *Weißsein* in gesellschaftlichen Strukturen

2.1 Rassismus

Eine einheitliche Definition von Rassismus ist schwer zu formulieren. Oft werden die Begriffe Vorurteil und Rassismus vertauscht (vgl. Kivel 2017 [1996]: 13). Jedoch gibt es zwischen ihnen einen wesentlichen Unterschied. Vorurteile können nicht den anhaltenden Rassismus in unserer Gesellschaft erklären, da sie die Machtkomponente nicht inkludieren, die verdeutlichen würde, dass es sich bei Rassismus um ein System handelt, entlang dessen der Zugang zu sozialen, kulturellen, ökonomischen Ressourcen und die Teilnahme an Entscheidungsprozessen verteilt sind (vgl. Tatum 2017: 78f). Der *weiße* Soziologe David Wellman definiert in diesem Sinne Rassismus als „system of racial privilege“ (1993: 60) – oder wie Beverly Daniel Tatum es beschreibt „system of advantage based on race“ (2017: 87) – die Definition, der ich in dieser Arbeit folgen werde. Damit beschreibt er Rassismus als einen historisch gewachsenen Zustand, der entlang der Differenzlinie *race* bei gleichzeitiger Benachteiligung ‚nicht-Weißen‘ die Bevorzugung von *Weißen* hervorbringt. Rassismus kann somit als System der Unterdrückung bezeichnet werden:

„As a complex set of processes that shape both shared practices and institutions, oppression is defined by those patterns or structures that generate both harmful and beneficial consequences. We often think of only the targets of oppression, but oppression, as a structuring property of the social system, also generates beneficiaries.“ (Owen 2015: 155)

Die Definition von Rassismus als System der Bevorzugung und Benachteiligung umfasst nicht nur auf rassistischen Vorurteilen basierenden persönliche Ideologien, sondern inkludiert die strukturelle Ebene von Rassismus. Sie benennt Rassismus als ein System von institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen, das Menschen diskriminiert, die nicht *weiß* gelesen¹³ werden, während gleichzeitig *Weiße* davon profitieren. Rassismus bedarf demnach nicht zwangsläufig einer aktiv rassistischen Handlung. So profitieren *Weiße* bewusst oder unbewusst immer von diesen gesellschaftlichen Verhältnissen und reproduzieren sie ebenso oft unbewusst (vgl. Tißberger 2017: 91).

Mit Rassismus wurden im deutschsprachigen Raum lange nur das Apartheidregime in Südafrika oder die sogenannten „Rassenunruhen“ im 20. Jh. in den USA bezeichnet, während rassistische Vorfälle in Deutschland und Österreich als Ausländerfeindlichkeit bezeichnet worden sind (vgl. Röggla 2012: 11). Mit dem Ziel sich vom Nationalsozialismus und den

Verbrechen der NS-Zeit zu distanzieren, schwand nach 1945 in Deutschland der Diskurs über fortbestehendes nationalsozialistisches Gedankengut und damit über Rassismus. „Mit Hilfe des Terminus ‚Ausländerfeindlichkeit‘ musste der aktuelle Rassismus nicht mit dem Antisemitismus, der Auschwitz verantwortet hatte, in Verbindung gebracht werden, sondern konnte als neues Phänomen – nämlich der Skepsis/Antipathie gegenüber BürgerInnen anderer Nationalität – charakterisiert werden“ (ebd.). Das Wort „Ausländerfeindlichkeit“ ist dabei doppelt problematisch, erklärt Röggl (2012: 10): Struktureller Rassismus wird als individuelle Feindlichkeit dargestellt und infolgedessen verharmlost. Zudem täuscht der Begriff des „Ausländers“, da *weiße* Ausländer*innen nicht betroffen sind, während beispielsweise Schwarze Deutsche oder Muslim*innen durchaus diskriminiert werden (ebd.). Jedoch ist im deutschen und österreichischen Kontext relevant, dass „Fremdheit“ auch unter *weißen* Deutschen der Österreicher*innen konstruiert wird: So genießen zwar alle EU-Staatsbürger*innen formal gleiche Rechte, und doch besteht für polnische, rumänische oder bulgarischen Bürger*innen „ein wesentlich höheres Risiko, als ‚fremd‘ markiert und rassistisch diskriminiert zu werden“ als beispielsweise italienischen oder schwedischen (vgl. Mayer 2018: 98). Durch diese Zuschreibungen wird das Bild des „Fremden“ und des „Anderen“ konstruiert und verfestigt simultan das des *Weißseins* (vgl. Röggl 2012: 10) – die Position des nicht von „*othering*“ betroffenen (Mayer 2018: 98, Hervorh. Á. M.).

Die Wurzeln des Rassismus entsprangen der Gesinnung *weißer* Überlegenheit (*white supremacy*), die der Konstruktion von *race* vorausging. So erklärt der Schwarze amerikanische Autor und Journalist Coates Ta-Nehisi die Entstehung des Konstruktes *race*:

„But race is the child of racism, not the father. And the process of naming ‚the people‘ has never been a matter of genealogy and physiognomy so much as one of hierarchy. Difference in hue and hair is old. But the belief in the preeminence of hue and hair, the notion that these factors can correctly organize a society and that they signify deeper attributes, which are indelible – this is the new idea at the heart of these new people who have been brought up hopelessly, tragically, deceitfully, to believe that they are white.“ (2015: 7)

Aus dem Zitat geht hervor, dass erstens, *race* ursprünglich als Klassifikation der Über- und Unterordnung konstruiert wurde, mit dem Zweck, Hierarchien zu manifestieren und Ausbeutungen der Kolonialzeit zu rechtfertigen (vgl. Rommelspacher 2009: 25; Kivel 2017 [1996]: 19; Tißberger 2017: 25).

¹³ Als *weiß* gelesen zu werden bedeutet, von der Gesellschaft als *weiße* Person wahrgenommen zu werden. Das geschieht über die soziale Konstruktion dessen, was als *weiß* „durchgeht“ (Dietze 2014: 16).

Daher ist Rassismus immer in Zusammenhang mit „Kolonialismus, Imperialismus und den neokolonialen zeitgenössischen Machtverhältnissen“ zu denken (Tißberger 2017: 19). Entlang dieser Differenzlinie, die zunächst biologistisch begründet wurde, hat sich Rassismus in Institutionen materialisiert und wirkt dadurch auf systemischer Ebene¹⁴ (vgl. Kivel 2017 [1996]: 13–18). Zweitens macht das Zitat von Ta-Nehisi deutlich, dass Rassismus immer über die Konstruktion von Differenz funktioniert. Das macht *race* sowohl historisch als auch machtanalytisch relevant. Der englische Begriff „racialisation“ oder die deutschen Pendants „Rassialisierung“ bzw. „Rassifizierung“ werden genutzt, um diese Konstruktionsprozesse zu benennen und ermöglichen, *race* als kritische Analysekategorie zu nutzen (vgl. Arndt 2011: 187). Diese Bewegung weg von der Konzeption von *race* als biologistischem Konstrukt hin zu dem einer sozialen Position und einer kritischen Analyse- und Wissenskategorie nennt Arndt¹⁵ „racial turn“ (ebd.: 186). Insgesamt ist für den lokalen Kontext dieser Arbeit relevant, dass auch Deutschland Kolonien besaß und Schwarze Menschen seit dem späten 19. Jahrhundert Teil der deutschen Gesellschaft waren. Anti-Schwarzer Rassismus, der koloniale Wurzeln hat, ist jedoch nicht die einzige Form von Rassismus. Antisemitismus, antiislamischer Rassismus beziehungsweise anti-muslimischer Rassismus oder Rassismus gegen Sinti*zzze und Rom*nja sind ebenso präsent. (vgl. Rommelspacher 2009; Mayer 2018) Die Konstruktionen von „Anderen“ und somit auch jene des *Weißseins* sind vielfältig, jedoch unterliegen sie ähnlichen Konstruktionsprozessen.

2.2 Critical Whiteness Studies

Die Errungenschaft der kritischen Weißseinsforschung ist es, zu zeigen, dass diese Konstruktionsmechanismen nicht nur das Bild des „Anderen“ hervorbringen, sondern im Umkehrschluss auch *Weißsein* konstituieren (vgl. Eggers 2009b: 57). In diesem Sinne wirft auch diese Arbeit den Blick auf *Weißsein* und fragt, wie *Weißer* im Lernen über Rassismus ihren Blick auf sich selbst als *Weißer* richten und welche Erkenntnisse für ihr Handeln sie davon ableiten.

¹⁴ Birgit Rommelspacher (2009: 30) verdeutlicht: „Von strukturellem Rassismus spricht man, wenn das gesellschaftliche System mit seinen Rechtsvorstellungen und seinen politischen und ökonomischen Strukturen Ausgrenzungen bewirkt, während der institutionelle Rassismus sich auf Strukturen von Organisationen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen bezieht.“

¹⁵ Arndt (2011: 186) bleibt jedoch bei dem deutschen Wort „Rasse“ und schreibt es in Anführungszeichen, wenn sie darüber als biologistisches Konstrukt schreibt und kursiv als *Rasse*, wenn sie von der sozialen Position spricht.

2.2.1 Critical Whiteness Studies – ein Schwarzes Wissensarchiv

Oft wird kritisiert, Critical Whiteness Studies seien ein ausschließlich (oder „zu“) akademisches Feld (vgl. Pech 2006). Dabei hat spezifisches Wissen über *Weiß*e und damit auch die Basis der Critical Whiteness Studies ihren Ursprung unter Sklav*innen in den USA, erläutert bell hooks:

„Although there has never been any official body of black people in the United States who have gathered as anthropologists and/or ethnographers whose central critical project is the study of whiteness, black folks have, from slavery on shared with one another in conversations ‚special knowledge‘ of whiteness gleamed from the close scrutiny of white people.“ (hooks 1997: 165)

Sie erinnert sich: „In the absence of the reality of whiteness, I learned as a child that to be ‘safe’ it was important to recognize the power of whiteness“ (ebd.: 175). Dieses Schwarze Wissen über *weiße* Hegemonie diente kolonialisierten Schwarzen in hooks Worten als „survival strategy“ (ebd.) und fungierte somit als „Wissenarchiv“, erklärt Maureen Maisha Eggers (2009a: 19). Die kritische Perspektive auf *Weißsein* war also auch schon vor der Etablierung der Critical Whiteness Studies als akademisches Feld vorhanden. Das Wissen, das Schwarze durch das Beobachten von *Weiß*en als Individuen als auch als Kollektiv sammelten, gaben sie durch Sprichwörter, Lieder, verschlüsselte Predigten, Witze über *Weiß*e oder Erzählungen, aber vor allem in der Erziehung weiter (vgl. ebd.: 18). Sie teilten, reflektierten, und interpretierten diese Alltagsbeobachtungen (ebd.).

Die Vorstellung, dass die Critical Whiteness Studies als Kritische Weißseinsstudien erst in den späten 1990er Jahren im deutschen Raum angekommen seien, vernachlässigt frühere Arbeiten, die bereits 1983 erschienen sind und *Weißsein* aus einer machtkritischen Perspektive behandelten (vgl. Piesche 2009: 14). 1983 problematisierte Diana Bonnelamé die nicht-Benennung von *Weißsein* in ihrer Dissertation, indem sie mit ethnologischen Begriffen und Methoden den *weißen* hegemonialen Blick der Differenzmarkierung provozierte (vgl. ebd.). Auch ist an dieser Stelle die Anthologie *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte* (1986) von Katharina Oguntoye, May Ayim (damals Opitz) sowie der *weißen* deutschen Verlegerin Dagmar Schultz zu nennen. Durch diese Arbeiten wird deutlich, dass sowohl die Critical Whiteness Studies, die im angloamerikanischen Raum ihren Ursprung haben, als auch die Kritische Weißseinsforschung im deutschsprachigen Raum ihre Wurzeln in explizit Schwarzer Hegemonialkritik haben (vgl. Piesche 2009: 16). Die Kritische Weißseinsforschung und Arbeiten wie die oben genannten sind folglich ohne Dialogizität und ohne Forschungsperspektiven von Schwarzen und People of Color nicht

machtkritisch zu denken (vgl. ebd.: 17). Besonders im Raum Deutschland und Österreich sind auch *migrantische* Perspektiven¹⁶ von Bedeutung, denn Rassismus dort basiert aufgrund seines spezifischen historischen Kontexts auf anderen Konstruktionen.

Die erste *weiße* Person, die sich mit der kritischen Analyse von *Weißsein* befasste war Ruth Frankenberg (vgl. Aanerud 2015: 101). Ihr Werk ‚*White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*‘ (1993), für das sie dreißig *weiße* Frauen befragte, stellen ihre Erfahrungen und ihrem Verständnis von *race* in den Vereinigten Staaten dar.

Doch was ist der Verdienst einer kritischen Betrachtung von *Weißsein*?

2.2.2 Aufgaben der Kritischen Weißseinsforschung

Indem die Kritischen Weißseinsstudien die soziale Konstruiertheit von *Weißsein* zutage legen, kann es dekonstruiert werden. Wollrad (2010: 147) warnt allerdings, dekonstruktivistische Ansätze seien problematisch, wenn sie bei der Forderung nach der Dekonstruktion von *Weißsein*, Schwarzsein oder *race* alleinig deren soziale Konstruiertheit betonten, dabei aber ihre *realen* Folgen vergäßen. „Dekonstruktivistische Ansätze dieser Art sind problematisch, weil sie die Macht realer Gewaltverhältnisse trivialisieren und die tatsächlichen Auswirkungen von Konstruktionsprozessen auf diese Weise aus dem Blick geraten“, erklärt die *weiße* Theologin und Forscherin zu Gender, *Weißsein* und Postkolonialismus (ebd.).

Die Kritische Weißseinsforschung ist darauf bedacht, *Weißsein* aus der Position einer vermeintlich neutralen Instanz herauszubewegen. Arndt erklärt, wenn *Weißsein* zu einer Selbstverständlichkeit wird, die nicht benannt werden muss, werde *Weißsein* zur unsichtbaren Norm, die *weiße* Hegemonie „ent-historisiert und ent-politisiert“ (2009b: 27). Sie warnt, dass die Dethematisierung von *Weißsein* dieses verleugne und erneut ermächtige (ebd.). Um Ungleichverhältnisse nicht zu verfestigen und nicht der Kritik zu entziehen, muss die Dekonstruktion hegemonialer *weißen* Positioniertheiten in historisch verankerten und reflektierten Zusammenhängen kontextualisiert werden (vgl. Piesche 2009: 16; Messerschmidt 2010: 44)

Wollrad betont, wenn die Kritische Weißseinsforschung ihrem Namen gerecht werden wolle, müsse zusätzlich der Blick „gleichmaßen auf *Weißsein* als Konstrukt *und* als Realität, als

¹⁶ Auf diese geht besonders Mayer 2018 in ihrem Werk ‚*Politik der Differenzen. Ethnisierung, Rassismen und Antirassismus im weißen feministischen Aktivismus in Wien*‘ ein. Sie nutzt den Ausdruck ‚migrantisch‘ als

Fiktion *und* als Tatsache [richten], denn nur auf diese Weise werden beide Aspekte in ihrem Spannungsverhältnis zueinander analysierbar“ (2010: 148). Kritische Weißseinsforschung muss also zugleich die theoretische wie auch die persönlich erlebbare Ebene berücksichtigen. In diesem Sinne erklärt Tißberger (2017: 250), die Herausforderung der hegemonialen Selbstreflexion einer Critical Whiteness Perspektive sei es, die theoretische Reflexion von Machtstrukturen mit den subjektiven Reflexionen persönlichen Erlebens zu verbinden und in Beziehung zueinander zu setzen. Das Gefüge zwischen Gesellschaft und Subjekt müsse in dieser Dynamik verdeutlicht werden, betont sie (ebd.). Hier liegt die Schnittstelle zwischen Critical Whiteness Studies und der emotionalen Verankerung von Rassismus und somit auch dieser Forschung. Denn das Lernen über Rassismus als *Weiß*e ist sowohl mit gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden als auch mit persönlichen Affekten. Zunächst soll umrissen werden, wie *Weißsein* definiert werden kann.

2.3 Whiteness, *Weißsein* und *weiße* Privilegien

Weiß ist keine Bezeichnung für eine helle Hautfarbe (vgl. Bönkost 2016: 3). Wenn von *Weißsein* die Rede ist, steht im Vordergrund, welche Bedeutung diesem zugeschrieben wird, und wie es dadurch wirkt (ebd.). Einigkeit herrscht unter Critical Whiteness Theoretiker*innen darüber, dass *Weißsein* ein historisch gewachsenes Konstrukt ist, das von Macht nicht trennbar ist, und es eine Wirkmächtigkeit besitzt, die die Gesellschaft formt und strukturiert (vgl. Röggl 2012: 55). In ihrem Essay ‘*Local Whitenesses, Localizing Whiteness*’ (1997) unterzieht Ruth Frankenberg die zeitgenössischen Bedeutungen des *Weißseins* und die Umstände ihrer Entstehung einer kritischen Betrachtung. Ihr Ergebnis ist „whiteness viewed as ensembles of local phenomena complexly embedded in socioeconomic, sociocultural, and psychic interrelations. Whiteness emerges as a process, not a ‘thing,’ as plural rather than singular in nature“ (1997: 1). Sie schreibt *Weißsein* drei Dimensionen zu: *Weißsein* ist (1) ein Ort strukturellen Vorteils, von *weißen* Privilegien; (2) ein „Standpunkt“ – eine Position, aus der heraus *weiße* Personen sich, andere und die Gesellschaft betrachten; und (3) ein Bündel an kulturellen Praktiken, die als unmarkiert oder unbenannt aufgefasst werden, und gleichzeitig Normen setzen (vgl. Frankenberg 1993: 1). Diese Dimensionen sind historisch, sozial, politisch, und kulturell produziert und an Dominanzverhältnisse gekoppelt (vgl. ebd.: 6). Frankenberg argumentiert weiter, Rassismus forme alle Menschen auf einer von ihrem Leben und ihrer eigenen Identität unzertrennbaren Weise (ebd.).

Hilfskonstruktion, um Österreicher*innen zu bezeichnen, die aufgrund wahrgenommener Abweichung zur *weißen* Dominanzgesellschaft als nicht dazugehörig identifiziert werden und Rassismus erfahren (ebd.: 98).

(1) Weißsein als ein Ort struktureller Vorteile

Strukturelle Vorteile als *Weißer* zu besitzen heißt, eine Position *weißer* Dominanz im Sinne einer soziokulturellen und ökonomischen Strukturkategorie innezuhaben (vgl. Junker 2009: 431). Es bedeutet auch, die Hürden, die von Rassismus Betroffene erleben, ignorieren zu können, keine Energie für deren Behebung aufwenden zu müssen. Peggy McIntosh (1989) beschreibt in ihrem bekannten Essay ‚*White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack*‘ *weiße* Privilegien als einen unsichtbaren Rucksack, der mit Dingen ausgestattet ist, die das tägliche Leben einfacher machen, nicht aber mit Klasse, Religion oder Geschlecht erklärbar sind. Nur einige wenige von ihnen sind:

“5. I can go shopping alone most of the time, pretty well assured that I will not be followed or harassed.”

“6. I can turn on the television or open to the front page of the paper and see people of my race widely represented.”

“17. I can talk with my mouth full and not have people put this down to my color.”

“21. I am never asked to speak for all the people of my racial group.”

“38. I can think over many options, social, political, imaginative or professional, without asking whether a person of my race would be accepted or allowed to do what I want to do.”

“43. If I have low credibility as a leader I can be sure that my race is not the problem.”

“48. I have no difficulty finding neighborhoods where people approve of our household.”

“49. My children are given texts and classes which implicitly support our kind of family unit and do not turn them against my choice of domestic partnership.” (McIntosh 1989)

Sie beschreiben alltägliche Situationen, in denen *Weißer* sich zum Beispiel in der Öffentlichkeit repräsentiert sehen und fühlen, ihnen Kompetenz zugesprochen wird und sie sich auf Unterstützung und sie Respekt gegenüber ihren persönlichen Entscheidungen erwarten können.

Die Lebensrealität eines schwulen, jungen, *weißen* Mannes im Niedriglohnsektor muss nicht viel mit der einer *weißen*, sechzig Jahre alten Unternehmensleiterin oder der *weißen* minderjährigen Mutter in einer Schulklasse zu tun haben. Was sie aber verbindet ist, dass sie „gleichermaßen, wenn auch unterschiedlich“ vom jeweiligen *Weißsein* geprägt sind (vgl. Röggla 2012: 65). Trotz struktureller Vorteile sind *weiße* Privilegien folglich nicht absolut. Sie überschneiden sich mit den sozial relevanten Kategorien Geschlecht, Klasse oder sozialer Herkunft, Religion, Ethnizität, Alter, sexueller Orientierung und körperlichen und geistigen Fähigkeiten in spezifischer Weise. Diese können ebenso bevorzugend oder benachteiligend wirken und sich mit *race* überschneiden. *Weißsein* kann demnach nur intersektional, also

„unter Einbeziehung seiner Verschränkungen mit anderen gesellschaftlichen Machtachsen und Strukturkategorien“ verorten werden (Piesche und Arndt 2011: 193). Holvino erklärt: „Intersectionality stresses the qualitative impact of categories of identity which intersect in a variety of ways, creating at the same time both oppression and opportunity” (2012: 170).

Der Intersektionalitätsansatz legt ihr Augenmerk also auf die Verschränkung von gesamtgesellschaftlichen strukturellen Ungleichheiten und den täglichen Interaktionen und Praktiken, die Ungleichheit aufrechterhalten. Dadurch ergibt sich eine „interdependente, dynamische und variierende Komplexität von Weißsein“¹⁷, was aber nicht bedeutet, dass *Weißsein* verhandelbar ist, oder, dass *Weißer* sich außerhalb der strukturellen Gegebenheiten von *Weißsein* verorten könnten (ebd.). Denn trotz allem genießen alle Personen, die *weiß* wahrgenommen werden, diese Privilegien.

Darin liegt auch der Grund, warum das von *Weißer* gelegentlich geäußerte Argument, *Weißer* könnten auch Rassismus erfahren („reverse racism“ oder „umgekehrter Rassismus“) – nicht griffig ist. Wenn *Weißer* vorurteilsbehaftet stereotypisiert (z. B. als „deutsche Kartoffel“ oder „Gringo“ im spanischsprachigen Kontext) werden und sie daher benachteiligt werden, dann ist das kein Rassismus – denn Rassismus ist eine Ideologie, nach der seit Jahrhunderten Menschen mit gewissen äußerlichen Merkmalen als weniger wert konstruiert werden als *Weißer*. Aufgrund dieser Historizität lässt sich auch das strukturelle Machtverhältnis, das *Weißer* privilegiert, nicht umdrehen (vgl. Cabrera 2012: 377). Die Stereotypisierungen *weißer* Menschen sind vielmehr selbst ein Resultat rassistischer Strukturen, die ihre strukturelle Macht als *Weißer* aufrechterhalten. Somit lassen sich auch *Weißer* nicht als Opfer eines „umgekehrten Rassismus“ betrachten (ebd.).

Die Alltäglichkeit dieser Privilegien sowie die Tatsache, dass sie Vorteile statt Nachteile schaffen, hat zur Folge, dass sie von den Inhaber*innen nicht erkannt werden. Sie beeinflussen dennoch die Art und Weise, wie *Weißer* sich selbst, andere und die Gesellschaft betrachten.

(2) *Weißsein* als Position, aus der heraus *weiße* Personen sich, andere und die Gesellschaft betrachten

¹⁷ *Race* ist auch in dem Sinne dynamisch und variierend, als dass es auch kontextabhängig sein kann, wie die puerto-ricanische Wissenschaftlerin Evangelina Holvino erzählt: „In Puerto Rico, partly because there has been much racial mixing and the “onedrop rule” is not adhered to, I was considered and learned to see myself as a “White” Puerto Rican. When I came to the United States as an adult I had to learn that my racial identity was Brown, “of color,” Hispanic, Black, or mixed, but definitely not “White.” Then, I worked in northern Nigeria and I was called “bature,” that is, a White American” (Holvino 2012: 165).

Die Tatsache, dass *weiße* niemals rassistische Anfeindungen erleben müssen, führt dazu, dass sie niemals ganz nachvollziehen werden können, was es bedeutet, Rassismus am eigenen Körper zu erleben. Diese eingeschränkte Sichtweise hat epistemologische Implikationen. Wollrad nennt diese Lücke hinsichtlich theoretischen Wissens als auch Erfahrungswissens „epistemologische Schlüpfrigkeit“ (2010: 159). Sie ist geknüpft an die Frage, ob *Weiße* „das Dominanzverhältnis, gegen das sie sich engagieren, überhaupt klar ernennen können“ (Weiß 1999 zitiert ebd.). In dieser Hinsicht fehlt *Weiß* immer relevantes Wissen darüber, wie die Lebensrealitäten marginalisierter Subjekte sind. Dieses Wissen wird *Weiß* durch die Überrepräsentation von *Weiß* in einer *weißen* Dominanzkultur weniger zugänglich und greifbar (vgl. DiAngelo 2011: 63). Folglich wird ihr *Weißsein* zum Alltag und sie nehmen ihre Erfahrungen als die Norm wahr (vgl. Röggl 2012: 64). Dadurch wird ihnen ihr *Weißsein* oft erst im Vergleich zu den Erfahrungen von People of Color bewusst (ebd.). Das ist der Standpunkt, von dem *Weiße* heraus sprechen und agieren, insofern sie nicht mit ihrem *Weißsein* konfrontiert werden und sich damit auseinandersetzen. Kivel nennt die *weiße* Dominanzkultur die *weiße* „culture of power“ (2017 [1996]: 52ff).

(3) *Weißsein* als soziale Identität

Die Herausbildung dieser Position, von der aus *Weiße* sich selbst, andere und die Gesellschaft betrachten, ist nicht zu entkoppeln von der Erfahrung, die *Weiße* in einer *weißen* Dominanzgesellschaft¹⁸ machen.

Die Erfahrung der Welt als *Weiße* ist beeinflusst von der Art und Weise, wie ihnen täglich begegnet wird. Das beruht darauf, wie sie von der Gesellschaft ‚gelesen‘, also wahrgenommen und positioniert werden. Die Zuschreibungen, die Personen erhalten, wenn sie in der Gesellschaft mit Anderen interagieren, wirken wie Hinweise oder Botschaften aus der Umgebung und von den Menschen, die dir rückmelden, ob du dazugehörst oder ob du Normen brichst (vgl. Tatum 2017: 134). Diese sogenannten „environmental cues“ formen dadurch die Selbstwahrnehmung, und werden auf der Ebene der gelebten Erfahrung erlebt (ebd.). Dabei spielt für die Gesellschaft die Sichtbarkeit oder die Auffälligkeit der Charakteristika eine Rolle. So beschreibt Tatum, was passiert, wenn Schwarze Kinder und Jugendliche bemerken, dass sich die Signale aus ihrer Umgebung, die sie und ihre Identität betreffen, verändern: „When the environmental cues change and the world begins to reflect

¹⁸ Hier sei wieder auf den Begriff „Dominanzkultur“ von Birgit Rommelspacher (1998 [1995]) verwiesen, an welchen ich mich anlehne.

their Blackness back to them more clearly, they begin to develop a new social understanding of their (...) group membership and what that means for them and others” (vgl. ebd.: 134f).

Da *Weißer* durch ihr *Weißsein* nur privilegiert werden, wirkt ihr *Weißsein* nicht als ein Charakteristikum, das sie zu einem gemeinsamen Schicksal zusammenführt oder ihr Gefühl einer geteilten Identität stärken würde (vgl. ebd.: 135). Dieses Gefühl verstärkt sich durch die Abneigung *Weißer*, als Teil einer (rassialisierten) Gruppe und nicht als Individuum wahrgenommen zu werden – ein Gefühl, das auch in den vor allem in westlichen Nationen ausgeprägten Vorstellungen des Individualismus und der Leistungsgesellschaft des Kapitalismus verankert ist (vgl. Tatum 2017: 89). In dieser Hinsicht sind auch die „environmental cues“ institutionalisiert (vgl. ebd.: 135). Ein anschauliches Beispiel dafür ist der Bildungsbereich (vgl. ebd.: 135f): Wenn Schwarzen Kindern durch oft subtile, aber kontinuierliche Botschaften die Fähigkeit abgesprochen wird, in der späteren Laufbahn erfolgreich zu werden, hat das den Effekt, dass sie diese Vorstellung früher oder später internalisieren (vgl. ebd., DiAngelo 2011: 58f). Diese Botschaft kann sie beispielsweise erreichen, indem ihnen in der Schule vorgeschlagen wird, eine weniger anspruchsvolle Schulform zu besuchen, anstatt sie für Anspruchsvolleres zu ermutigen. Aber auch geringere Repräsentation von Schwarzen in Führungspositionen signalisiert ihnen, dass solche für sie in unerreichbarer Ferne seien (ebd.). Solche Botschaften und Zuschreibungen aus der Umwelt beeinflussen alle – auch *Weißer* – jedoch in keiner für sie schädlichen Weise (vgl. DiAngelo 2011: 83). Derald Wing Sue erklärt, „[w]hite Individuals are a product of their social conditioning” (2017: 708). Wie ich von der Gesellschaft wahrgenommen und positioniert werde – meine soziale Positioniertheit¹⁹ – und wie ich dementsprechend die Welt erfahre, formt meine eigene Identität. Für *Weißer* ergibt sich daraus eine privilegierte soziale Identität entlang von *race* – eine „privileged social identity“ (Cabrera 2012: 375).

(4) *Weißsein* als unmarkierter, unbenannter und normativer Ort

Zur Sozialisation von *Weißer* im Kontext einer *weißen* Dominanzgesellschaft gehört auch, dass sie sich mit ihren *Weißsein* nicht notwendigerweise auseinandersetzen müssen, da es kein Kriterium ist, das sie benachteiligt. Dadurch nehmen sie ihre *whiteness* nicht als identitätsstiftendes Charakteristikum wahr, sondern verstehen sich als ‚normal‘. Wenn man in Deutschland oder Österreich eine *weiße* Person auf der Straße fragen würde, sich zu beschreiben, würde sie höchstwahrscheinlich *weiß* nicht als ein Attribut nennen. Eine

ähnliche Beobachtung machte Tatum (2017: 101) in ihren Seminaren, wo sie die Lernenden dazu aufforderte, den Satz „Ich bin ____“ zu vervollständigen. Während neben vielen Persönlichkeitsattributen People of Color ihre *race* oder ethnische Herkunft häufig benannten, zeigte sich das Muster, das *weiße* ihr *Weißsein* nur in seltenen Ausnahmefällen benannten. Sie beobachtet, dass in den Bereichen, in denen eine Person Mitglied der dominanten oder der bevorteilten sozialen Gruppe ist, die Kategorie in der Regel nicht erwähnt wird. Dieses Phänomen blieb über anderen sozial relevanten Kategorien wie Geschlecht, Religion oder Sexualität hinweg üblich. So wie Männer seltener als Frauen ihr Geschlecht benannten, erwähnten die wenigsten ihre Heterosexualität während zum Beispiel lesbische, schwule oder bi/asexuelle ihre sexuelle Orientierung nannten, wenn sie damit komfortabel waren, erzählt Tatum. Die Aspekte der Identität, die die Aufmerksamkeit der anderen und damit auch unsere eigene auf sich ziehen, sind oft diejenigen, die uns als außergewöhnlich oder "anders" auszeichnen. Dieses dominante oder bevorteilende Element der Identität der Person wird von ihr als selbstverständlich angesehen, weil es von der Gesellschaft als normal und damit nicht erwähnenswert angesehen wird. (vgl. Tatum 2017: 101f)

Die Möglichkeit, etwas als Norm zu kreieren und einer Markierung zu entziehen benötigt Macht. Damit ist die Position von *Weiß* einen Ort der Dominanz:

„Dominant groups, by definition, set the parameters within which the subordinates operate. The dominant group holds the power and authority in society relative to the subordinates and determines how that power and authority may be acceptably used. Whether it is reflected in determining who gets the best jobs, whose history will be taught in school, or whose relationships will be validated by society, the dominant group has the greatest influence in determining the structure of the society.”
(Tatum 2017: 104)

Folglich sind *Weiß* nicht nur Angehörige einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft, sondern einer *weißen* Dominanzgesellschaft. Diese Strukturen der Dominanzkultur existieren, um *weiße* Dominanz aufrechtzuerhalten (vgl. Kivel 2017 [1996]: 54). Das zeigt sich gut am Integrationsbegriff, den Böcker, Goel und Heft (2013) im Sammelwerk *„Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen“* vorstellen:

„Die Angehörigen der Dominanzgesellschaft nehmen sich das Recht, [Integrations]-Diagnosen zu stellen, [Integrations]-Angebote zu machen, [Integrations]-Förderung und [Integrations]-Programme zu betreiben. Sich selbst als Norm setzend, werden aus der privilegierten Position heraus [Integrations]-

¹⁹ Soziale Positioniertheit muss auch intersektional gedacht werden. In diesem Moment beziehe ich mich aber

Indikatoren und -Ziele bestimmt, und so post/koloniale Modernisierungs- und Erziehungsgedanken fortgeschrieben. Für die Geanderten²⁰ hat selbst die Erfüllung der in [Integrations]-Kriterien ausformulierten Normen keine verbindlichen Konsequenzen, da die weiße Dominanzgesellschaft weiterhin das Privileg innehält, diese Kriterien zu modifizieren.“ (Böcker et al. 2013: 309)

Es ist deutlich zu erkennen, wie *Weißsein* als Ort der (Definitions-)Macht, des Unmarkierten und des Normativen bleibt und daran bedacht ist, diese Macht aufrecht zu erhalten.

Um explizit die Ebene der Macht in Rassialisierungs-/Rassifizierungsprozessen zu analysieren, eignet sich Maureen Maisha Eggers' Konzept der „rassifizierten Machtdifferenz“ (2009b: 56f), das sie im Sammelband *Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Mythen, Masken und Subjekte* vorstellt. Die Schwarze Deutsche Professorin im Bereich Diversity Studies präsentiert vier Mechanismen, entlang denen rassialisierte "Andere" konstruiert werden: rassifizierte Markierungs-, Differenzierungs- Positionierungs- und Ausschlusspraxen. Sie argumentiert, diese Praxen dürften nicht durch kulturalistische Deutungen erklärt werden, sondern erforderten eine machtkritische Analyse, die explizit die Machtposition, die *Weißer* in dieser Praxis innehaben, beleuchtet (vgl. ebd.: 56).

Die erste Ebene der „Markierungspraxis“ beschreibt die Erzeugung von Wissen, das der nicht *weißen* hegemonialen Gruppe (vermeintliche) Eigenschaften zuschreibt, die oppositionell zu ihnen stehen. Die zweite Ebene ist durch eine „Naturalisierungs-“ oder „Differenzierungspraxis“ gekennzeichnet, die die erfundenen oder konstruierten rassifizierten Differenzmerkmale naturalisiert und als unüberwindbar behauptet. Die mit Macht und Autorität ausgestattete Sprecher*in verbreitet „rassistisches Wissen“ als allgemeingültiges Wissen und erzeugt dadurch „institutionell abgesicherte Wissenskomplexe“. Die dritte Ebene positioniert die rassistisch markierten Subjekte zusätzlich in eine komplementäre *und* hierarchische Beziehung, die sie unterordnet. Sie werden durch die „hierarchische und zugleich komplementäre Positionierungspraxis“ in die „*weiße* hegemoniale Struktur eingeschlossen“. Die Folge dieser drei Ebenen ist die „Ausgrenzungspraxis“. Reale Ausschlüsse rassifizierter Subjekte werden mit der „Natur“ ihrer subalternen Position sowie der als natürlich behaupteten hierarchischen Ordnung begründet. „Das hegemoniale *weiße* Zentrum kann somit unbenannt und unmarkiert bleiben und funktioniert dann sogar als eine neutrale Instanz.“ (Eggers 2009b: 57)

vorwiegend auf *race* als strukturierende Differenzlinie.

²⁰ Geändert oder ge-andert ist die deutsche Übersetzung der englischen Formulierung „othering“ und bezeichnet die „die gewaltvolle Herstellung bestimmter Menschen als „Andere“ (Wollrad 2010: 150).

Eggers' Konzept erklärt, wie diese Praxen *Weißsein* zu einer neutralen Instanz formten und auch heute noch formen und ermöglicht gleichzeitig, die Herausbildung und Reproduktion rassifizierter Hierarchisierungen zu benennen (vgl. ebd.). Damit deckt sie sowohl Konstruktionsprozesse auf, als auch die realen Ausschlüsse, die daraus resultieren.

***Weißsein* als Ideologie**

Weißsein kann auch als Ideologie verstanden werden, die sich nicht nur in der menschlichen Überzeugung einer *weißen* Vorherrschaft (*white supremacy*) niederschreibt, sondern sich im Laufe der Zeit auch strukturell institutionalisiert und auf ökonomischer Ebene niedergeschrieben hat²¹ und ständig perpetuiert wird. So erklären Foste und Irwin: "Whiteness as ideology illuminates the routine practices that uphold white dominance" (2020: 442). Foste und Irwin (2020: 442) erklären, dass *Weißsein* (als Ideologie) die Prozesse, Verhaltens- und Denkweisen fördern, die die *weiße* Dominanzgesellschaft aufrechterhalten. Diese Strukturen bestimmten, wie Individuen die soziale Welt strukturieren, verarbeiten und organisieren (vgl. ebd.). Daher ist für die Betrachtung von *Weißsein* die Art und Weise, wie *Weißsein* die *weiße* Vorherrschaft durch Muster der rassistischen Dominanz und Ausbeutung aufrechterhält, relevant (vgl. ebd.). Beispielsweise kann eine ‚farbenblinde‘ Einstellung (engl. *color-blindness*) (Frankenberg 1993; Hardiman und Keehn 2012; O'Brien 2000) *Weißsein* und *weiße* Dominanz fördern. Ebenso zählen *Weißer* Fragilität und Defensivität (DiAngelo 2011), Schuld- und Schamgefühle (Linder 2015) oder das Meiden von Schuld- und Verantwortungsübernahme (Kivel 2017 [1996]: 78f) zu den Praxen und Routinen, die kognitiv und emotional an die Aufrechterhaltung *weißer* Dominanz gekoppelt sind.

2.4 Anti-Rassismus

Anti-Rassismus ist, genau wie Rassismus, nicht einfach zu definieren. O'Brien (2009) erklärt in ihrem Beitrag *From Antiracism to Antiracisms*, es gäbe viele Variationen anti-rassistischer Auffassungen, die sich lokal, historisch, ideologisch und kontextuell voneinander unterscheiden²².

²¹ Die Frage, ob Rassismus als Ideologie oder soziale Struktur zu verstehen sei, diskutiert Anja Weiß (2013: 36-42) ausführlich.

²² Zum Überblick beschreiben um nur einige zu nennen Bonnett 2000, Castro Varela 1997, Pühretmayer 2002 oder Weiß 2013 eine Bandbreite anti-rassistischer Debatten, die darin vertretenen Verständnisse sowie die daraus resultierenden Ansätze und Implikationen für anti-rassistische Strategien.

Castro Varela betont: „Die Auseinandersetzung mit Rassismus (...) erfordert zwangsläufig eine hohe Differenziertheit und einen hohen Grad an kritischer Selbstreflexion, um eine Reduktion zu verhindern, die nicht selten die vorhandenen rassistischen Strukturen stabilisiert, statt sie zu verändern“ (1997: 246). Gleichzeitig warnt sie, man dürfe nicht bei einem „erkenntnisreichen Zustand“, also bei der Reflexion eigener Rassismen stehenbleiben, denn das sei keine ausreichende Grundlage, um auch aktiv gegen Rassismus vorzugehen (vgl. ebd.). Antirassismus lasse sich nicht auf eine „Gegenaktionen zum Rassismus“ reduzieren, so Pühretmayer (2002: 292). Mayer (2018: 101) definiert Antirassismus als „Praktiken, die auf eine Aufhebung der ethnisierten, asymmetrischen Machtbeziehung und der damit verbundenen Praktiken abzielen“ verstanden werden. Wichtig ist jedoch zu betonen, dass antirassistische Intentionen nicht ausreichend sind, da auch diese rassialisierende Effekte zeigen und damit Rassismus reproduzieren können (vgl. Mayer 2018: 101; Weiß 2013: 39; Spanierman und Smith 2017: 609). Mayer (2018: 101) plädiert dafür, diese Tatsache nicht als Vorwurf aufzunehmen, sondern als Anstoß zur kritischen Selbst-Reflexion.

2.5 Von *whiteness* über Identity Development Research zu Emotionen

Tißberger (2017: 250) erklärt, die Affekt-Ebene der Auseinandersetzung *weißer* Personen mit Rassismus lasse sich durch eine rein theoretische Auseinandersetzung nicht beseitigen. Zu dem kognitiven Lernprozess *weißer* Menschen über Rassismus, *Weißsein*, Positioniertheit und Identität gehört demnach auch die emotionale Ebene. Um diesen Lernprozess als solchen zu erfassen, eignen sich Modelle der Identitätsentwicklung, da sie eben diese Aspekte mit einbeziehen. Die ersten beiden Grundlagen – Rassismus und *Weißsein* – wurden bereits erklärt. Das ‘White Racial Identity Development’-Modell von Janet Helms (1990, 1995) soll als theoretischer Rahmen dieser Arbeit dienen. Um diese zu verstehen, sind jedoch das Konzept der ‚kognitiven Dissonanz‘ (Festinger 1957) und das Konzept der Identität relevant. Daher sollen diese noch davor erläutert werden. Danach ergänzt der aktuelle Forschungsstand die theoretischen Grundlagen mit empirischen Befunden.

3. Identitätsentwicklung und das Lernen über Rassismus

3.1 Kognitive Dissonanz

Für *weiße* Menschen in einer dominant *weißen* Gesellschaft stellt die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus einen Stressfaktor dar (vgl. DiAngelo 2011). *Weiße* Menschen leben nicht nur in den USA, sondern auch in Europa in einem sozialen Umfeld, das sie vor Stress aus rassialisierten Kontexten schützt und isoliert. Die relativ homogenen und isolierten Umgebungen, in denen sie oftmals leben oder aufwachsen, bauen die Erwartungen *weißer* Personen an *race*-bezogenen Komfort auf und senken zugleich ihre Fähigkeit, Stress in rassialisierten Kontexten zu tolerieren. Solch ein *race*-bedingter Stress resultiert aus einer Unterbrechung dessen, was bezogen auf *race* vertraut ist. Die Isolierung hängt außerdem in gewissem Maße auch mit der sozialen Schicht (Klasse) und der geografischen Herkunft zusammen – in ländlichen Regionen sind Wohngegenden oftmals weniger divers als in Großstädten – jedoch isoliert das größere soziale Umfeld *Weiße* als Gruppe insgesamt durch Institutionen, kulturelle Darstellungen, Medien, Schulbücher, Filme, Werbung und weitere Diskurse, die diese Plätze als dominant *weiß* absichern. (vgl. ebd.: 54)

Der Spannungszustand, der bei der Unterbrechung des Vertrauten entsteht, wird in der Sozialpsychologie allgemein als ‚kognitive Dissonanz‘ (engl. *cognitive dissonance*) bezeichnet. Der Begriff, geprägt vom US-Sozialpsychologen Leon Festinger (1957), beschreibt einen mentalen/kognitiven Konflikt – eine „Dissonanz“ – welcher durch die Unvereinbarkeit von Kognitionen, also Gedanken, Werthaltungen, Wahrnehmungen, Wünschen oder Absichten entsteht, die mit einer Bewertung verbunden sind. Dieser emotionale Zustand wird üblicherweise als unangenehm empfunden und entsteht zum Beispiel, wenn neues Wissen auf altes Wissen trifft, das (noch) nicht zusammengeführt werden kann. (vgl. Festinger 1957)

Bezogen auf die rassialisierte Strukturierung unserer Gesellschaft wird dieser Spannungszustand hervorgerufen, wenn *weiße* Menschen etwas erfahren oder erleben, dass ihrem bisherigen Verständnis beziehungsweise ihrem Weltbild widerspricht. Die kritische Auseinandersetzung *weißer* Personen mit Rassismus bedeutet, verinnerlichte Denk- und Handlungsmuster sowie das wahrgenommene Normale infrage zu stellen (vgl. Bönkost 2016: 8). Ihre *weiße* Komfortzone wird aufgebrochen, sie nehmen die „schützenden Kissen“ (Fine 1997, zit. nach DiAngelo 2011: 55, eigene Übersetzung), von denen sie umgeben sind, plötzlich wahr. Dennoch lassen *weiße* Lernende Rassismuskritik oft nur schwer an sich heran.

Die Schwierigkeit oder Ratlosigkeit, konstruktiv auf *race*-bedingte kognitive Dissonanz reagieren zu können, erklärt DiAngelo (2011) damit, dass *Weiß*e oft nicht die kognitiven oder affektiven Fähigkeiten entwickelt und gelehrt bekommen haben, die eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen würden. Diesen Zustand bezeichnet sie als *White Fragility* – oder *Weiß*e Fragilität – ein Zustand, der selbst durch ein Minimum an *race*-bedingtem Stress als unerträglich empfunden wird und eine Reihe von Verteidigungsmaßnahmen auslöst (ebd.).

Zu diesen gehört das Zeigen von Emotionen wie Wut, Angst und Schuld aber auch konkrete Verhaltensweisen wie Argumentation, Schweigen oder Verlassen der stressauslösenden Situation – Emotionen und Verhaltensweisen, die den Lernprozess über Rassismus behindern können, wenn sie nicht angesprochen bzw. verarbeitet werden (vgl. Tatum 1992: 2). Es gibt ein breites Repertoire an Strategien und Mechanismen, sich der Reflexion eigener Verstrickungen zu entziehen und somit Kritik an Rassismus abzuwehren (siehe z.B. Pech 2006). Solche Abwehrmechanismen stören aber die Aneignung weiteren Wissens, erklärt Tatum (1992: 2). Sie betont: wenn die Emotionen und Verhaltensweisen, die in diesem Lernprozess aufkommen, *nicht* adressiert werden, kann es passieren, dass diese in einer Abwehrhaltung münden. Daher sollten, zum Beispiel, die Abwehrreaktionen selbst zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden (vgl. Messerschmidt 2010: 44).

Im folgenden Kapitel soll verdeutlicht werden, wie Identität und *race* verknüpft sind und welche Rolle sie in der kritischen Auseinandersetzung *weißer* Menschen mit Rassismus spielen.

3. 2 Identität(en)

Es gibt vielseitige Konzeptualisierungen von Identität. Grundlegend für diese Arbeit ist zu betonen, dass nicht mit einem essentialistischen Verständnis von Identität gearbeitet wird, sondern mit einem, das in Relation zu der Gesellschaft steht und durch die Gesellschaft seine Relevanz erhält (vgl. Tatum 2017: 100ff). Eine aussagekräftige Analyse von Identität bietet der Soziologe Arnold Dashefsky, auf den sich Rita Hardiman (1982) in ihrer Dissertation zu ‚*White Identity Development*‘ stützt. Arnold Dashefsky beschreibt Identität als “the sector of the personal system that maintains personal continuity through the coherent organization of information about the individual” (Dashefsky 1976: 240, zit. n. Hardiman 1982: 74). Ihm zufolge hat Identität vier Ebenen: “*social identity*”, “*personal identity*“, “*self-conception*” und “*ego identity*” (ebd.). Das Konzept der sozialen Identität (*social identity*) beschreibt die

Art, wie andere eine Person mit breit gefassten sozialen Kategorien beschreiben, wie beispielsweise Geschlecht, Beruf, Alter oder ethnische Zugehörigkeit. Die persönliche Identität (*personal identity*) umfasst die genauere, einzigartige Kombination von Eigenschaften, die einer Person zugeschrieben werden. Diese zwei Identitäten werden einer Person von außen zugeschrieben. Die anderen zwei beschreiben die innere Konzeption des Selbst: Die Selbstwahrnehmung²³ (*self-conception*) beschreibt die innere Gefühls- und Erlebniswelt, die eine Person bezüglich ihrer selbst hat. Die Ich-Identität (*ego identity*) beschreibt Dashefsky als eine, die den psychologischen Kern dessen beschreibt, was die Person für sich selbst bedeutet. (vgl. Dashefsky 1976: 5, zit. N. Hardiman 1982: 74)

Während Hardiman (1982: 75) *racial identity* als einen Aspekt der sozialen Identität behandelt, zu der *race*, Ethnizität, Gender, Klasse, Religion aber auch Arbeit als Gruppenzugehörigkeit gezählt werden können, verortet Tatum (2017) die Herausbildung einer *racial identity* an der Schnittstelle zwischen der sozial zugeschriebenen Identität und dem inneren Verständnis von sich selbst. Sie orientiert sich damit an der Theorie des deutsch-amerikanischen Psychoanalytikers Erik Erikson (1968), der die Identitätsentwicklung („*identity formation*“) als einen psychosozialen Prozess beschreibt.

3.2.1 Identität als psychosoziale Entwicklung

Im Laufe des Lebens entwickeln Menschen durch ihre Sozialisation ein Verständnis ihres Selbst. Die Identitätsentwicklung (*identity formation*) beschreibt einen psychosozialen Prozess, der zugleich im Individuum stattfindet, aber auch in direkter Verbindung zur eigenen Umwelt steht (vgl. Erikson 1968: 22). Sie ist als ein Prozess simultaner Reflexion und Beobachtung zu verstehen, also als ständiges Abgleichen von inneren Wahrnehmungen und äußeren Rückmeldungen (vgl. ebd.). Damit verortet Erikson Identitätsentwicklung in „*the core of the individual and yet also in the core of his communal culture*“ (1968: 22, Hervorh. im Original).

„[I]n psychological terms, identity formation employs a process (...) taking place on all levels of mental functioning, by which the individual judges him in comparison to themselves and to a typology significant to them; while he judges their way of judging him in the light of how he perceives himself in comparison to them and to types that have become more relevant to him. This process is, luckily, and necessarily, for the most part unconscious except where inner conditions and outer circumstances combine to aggravate a painful, or elated, ‘identity-consciousness’” (Erikson 1968: 22f).

²³ Eigene Übersetzungen der englischen Begriffe ins Deutsche durch die Autorin

Die Frage, wie Personen das, was sie in den Augen anderer zu sein scheinen, und das, als was sie sich selbst fühlen, zusammenführen können, ist im Prozess der Identitätsentwicklung eine bestimmende (vgl. ebd.: 128). Wenn sich die inneren Bedingungen und die äußeren Umstände bzw. Rückmeldungen zusammenführen lassen, läuft die Identitätsentwicklung zumeist unbewusst ab. Da *Weiß*e in einer *weißen* Dominanzgesellschaft nie diese Diskrepanz in dem Gefühl der Zugehörigkeit und der Rückmeldungen der Gesellschaft verspüren, bleibt ihnen diese Dimension der Identität – ihr *Weißsein* – oft verborgen (vgl. Tatum 2017: 102). Daraus folgt, dass sie diese Zugehörigkeit selten als relevant erachten (vgl. Tatum 2017: 97, 102; dRworks 2016).

Wie im letzten Abschnitt aus Eriksons Zitat hervorgeht, wird hingegen Reibung hervorgerufen, wenn die innere Selbstwahrnehmung und die äußeren Rückmeldungen nicht kongruent sind. So kann es passieren, dass das Bewusstsein für die eigene Identität besonders geschärft wird, da sie einem aufgrund der Reibung auf einer besonders schmerzhaften Weise deutlich wird (vgl. Erikson 1968: 22). Dadurch lässt sich erklären, warum diese Identitäten für historisch benachteiligte und marginalisierte Gruppen am ausgeprägtesten sind (vgl. Tatum 2017: 97; Frankenberg 1993: 228f).

Am intensivsten ist der Prozess des simultanen Reflektierens und Beobachtens und damit der *identity formation* während der Adoleszenz. In diesem Alter wird das familiäre Milieu des Kindesalters durch eine größere Einheit – die Gesellschaft – ersetzt, mit der sich Personen nun auseinandersetzen müssen, um ein Verständnis ihrer eigenen Positioniertheit darin zu erlangen (vgl. Erikson 1968: 128). Obwohl das Fundament der Identität schon in den Erfahrungen der Kindheit gelegt wird, werden die physischen und kognitiven Fähigkeiten für eine abstrakte Reflexion des Selbst erst später erlangt (vgl. Tatum 2017: 100f). In dieser Weise sind die persönliche Entwicklung der Identität und Veränderungen in der Umgebung oder der Gemeinschaft nicht voneinander getrennt zu verstehen, denn sie bedingen und definieren sich übereinander und sind damit relational (vgl. Erikson 1968: 23). Inwiefern ist nun die *racial identity* relevant im Kampf gegen Rassismus?

3.2.2 Relevanz von Identität im politisch-aktivistischem Feld – *weißer* Antirassismus

Wodurch unterscheidet sich *weißer* Antirassismus von Antirassismus von Schwarzen und Menschen of Color? Sollte die Bewertung einer Tat oder Aussage nicht unabhängig von Herkunft, Hautfarbe oder Kultur erfolgen? Der Unterschied liegt in der gesellschaftlichen Position, aus der heraus Rassismus problematisiert wird, denn *weiße* Personen teilen in der

Hinsicht keine gemeinsamen Erfahrungen mit People of Color (vgl. Wollrad 2010: 159). Antirassistische Praxen durch *Weiß*e können daher Gefahr laufen, trotz wohlwollender und solidarischer Intentionen paternalistisch oder bevormundend zu sein oder das System der Unterdrückung zu perpetuieren, das sie zu verändern versuchen (vgl. ebd., Görg und Pühretmayer 2000: 248; Edwards 2006: 39; Spanierman und Smith 2017: 609).

Aus diesen Gründen ist es wichtig, dass sich *weiße* mit ihres *Weißseins* als Konstruktion und Realität sowie dessen Implikationen bewusst werden. Wie dieser Lernprozess von Janet Helms (1990) beschrieben wird, soll nun im folgenden Kapitel genauer betrachtet werden.

3.3 Racial Identity Development-Modelle

„The discussion of white racial identity development is particularly important when discussing racism; it takes into account the complexity of who we are. Messages by those around us whether they are teachers, mentors, or colleagues shape our identity; they are the messages by which society represents us or does not represent us. White professors and students rarely mention being white; they have no need to even think about where they are in their identity development process.“ (Lund 2009: 218)

In Summe beschreiben Racial Identity Development-Modelle “the process of defining for oneself the personal significance and social meaning of belonging to a particular racial group” (Tatum 2017: 96). Diesen komplexen Prozess, in dem sich *Weiß*e als Teil einer *weißen* Dominanzgesellschaft kritisch mit Rassismus und *whiteness* auseinandersetzen, haben bereits sowohl Schwarze als auch *weiße* Wissenschaftler*innen erforscht (Hardiman 1982; Helms 1990, 1995; Tatum 2017; Ogette 2017). Sie alle beschreiben verschiedene (emotionale und verhaltensbasierte) Denkmuster, Reaktionen, die in rassismusbezogenen Kontexten aufgrund ihrer Machtkomponente und politischen Bedingtheit typisch sind. Als eine der ersten beschrieb die Schwarze Psychologin Janet E. Helms diese Entwicklung 1984 und publizierte anschließend 1990 ihr bekanntes Werk *„Black and White Racial Identity: Theory, Research, and Practice“*²⁴. Seinen Ursprung hat das Modell in den Jahren nach dem Wiederaufleben der Bürgerrechtsbewegung der USA in den 1960er und 1970er Jahren (vgl. Hardiman und Keehn 2012: 121). Über zwei Jahrzehnte hinweg arbeitete Helms ihre Theorie

²⁴ In der Literatur der Psychologie und der Pädagogik wurden vor den „White Racial Identity Development“-Theorien, die Ende der 1970er und in den 1980er Jahren publiziert wurden, die „Black Racial Identity“-Theorien schon während der frühen 1970er Jahre entwickelt. Die Schwarzen Identitätstheorien konzentrierten sich auf die "Unterdrückten" - Menschen, die zahlenmäßig in der Minderheit waren, weniger Macht, weniger Ressourcen und einen schlechteren Zugang zur Lebensqualität hatten und jahrhundertlang gewaltsame physischer und psychischer Folter ausgesetzt waren. Identitätstheorien über *Weiß*e konzentrierten sich auf die "Unterdrücker_innen" - Personen, die in der zahlenmäßigen Mehrheit waren, über Macht, Ressourcen und zahllose unverdiente Lebensprivilegien verfügten und für den Rassismus in den Vereinigten Staaten verantwortlich waren. (vgl. Ponterotto et al. 2006: 88)

weiter aus (z.B. Helms 1990, 1995, 2005), inzwischen das mit Abstand meistdiskutierte und -erforschte theoretische ‚racial identity development‘-Modell in der psychologischen Literatur (vgl. Ponterotto et al. 2006: 93).

3.3.1 White Racial Identity Development nach Helms

Helms‘ Modell der *"white racial identity development"* beschreibt die Prozesse, durch die weiße Personen die verinnerlichte Überzeugung, sie seien anderen *racial groups* überlegen, überwinden, ihren privilegierten Status anerkennen und die verschiedenen Erscheinungsformen des Rassismus verstehen und ablehnen (vgl. Cook 2020: 662). Sowohl Helms als auch Hardiman betonen die Rolle der Dissonanz – dem Zustand, der durch das Aufbrechen der gewohnten Normalität einer rassistisch strukturierten Gesellschaft weißer Menschen entsteht und zum Überdenken früherer Annahmen und Überzeugungen über *race* und Rassismus bewegt (vgl. Foste und Jones 2020: 172).

Nach Janet Helms (1990) verläuft diese Entwicklung in sechs Phasen: (1) *„Contact“*, (2) *„Disintegration“*, (3) *„Reintegration“*, (4) *„Pseudo-Independence“*, (5) *„Immersion/Emersion“* und (6) *„Autonomy“*. Die frühe Version von Helms Modell der *"White Racial Identity Development"* (1984) veranschaulichte einen linearen, stufenweisen Prozess, der mit der damaligen wissenschaftlichen Theorie übereinstimmte. Im Jahr 1995 revidierte sie nach empirischen Untersuchungen ihre Theorie, da die Terminologie der *"stages"* (dt. Stufe oder Stadium) den eigentlich nicht linearen Prozess und dessen Komplexität nicht widerspiegelte. Den Begriff *„stage“* ersetzte sie folglich durch *„status“* oder *„state of mind“*, (Tatum 2017: 187, Hervorh. Á. M.) um zu verdeutlichen, dass es sich eher um den Ausdruck eines bestimmten *Denkmusters* oder *Denkschemas* (oder engl. *„schema“*, vgl. Cook 2020: 662) handelt, das an bestimmten Punkten der Entwicklung *dominiert*. Diese Änderung soll die Plastizität der Entwicklung veranschaulichen und verdeutlichen, dass sie *nicht* einer Leiter gleicht, wo Stufen einzeln und nacheinander erreicht werden (vgl. Tatum 2017: 207). Es ist wesentlich zu verstehen, dass die Zuordnung zu einem *state of mind* lediglich bedeutet, dass ein gewisses Denkmuster *überwiegt* (vgl. ebd.). Das bedeutet, Anhaltspunkte der einzelnen Denk- und Verhaltensmuster sind flexibel und zeigen oft nicht in eine alleinige Richtung. Selbst wenn aktives antirassistisches Denken dominiert, kann es immer noch bestimmte Situationen geben, die alte Reaktionsweisen auslösen und mehrere *„states of mind“* sich so vermischen oder nebeneinander existieren (vgl. ebd.). Diese neue Begrifflichkeit ermöglicht den Ausdruck dieser sich überschneidenden Dimensionen und zugleich ihrer Formbarkeit.

Helms' Theorie soll durch die Worte der Schwarzen Psychologin Beverly Daniel Tatum wiedergegeben werden. Sie griff Helms' Theorie 1997 auf und befüllte sie in der zweiten Auflage „*Why Are All The Black Kids Sitting Together In The Cafeteria? And Other Conversations About Race*“ (2017) mit neuen empirischen Daten der letzten zwanzig Jahre. Sie beschreibt ausführlich, wie die Identitätsentwicklung für Schwarze als auch *Weiß*e bezüglich ihrer *race* in den USA ablaufen kann und trägt damit zu einer ausführlichen qualitativen Erweiterung von Helms' Theorien der Black- und White Racial Identity Development²⁵ (1990) bei. Die Basis ihres Buches bilden ihre mehr als zehn Jahre Praxiserfahrung im Lehren von Seminaren zu Rassismus und Psychologie an verschiedenen Universitäten in den USA, mithilfe der sie aus psychologischer und pädagogischer Sicht diese Auseinandersetzungsprozesse von People of Color sowie *weißen* Personen vom Kindesalter bis ins Erwachsenenalter²⁶ beleuchtet.

Tatum (2017: 207) erklärt, Helms' Modell beginne mit der Beschreibung des Rassismusverständnisses einer *weißen* Person, zunächst mit *keinem* Bewusstsein von sich selbst als ein von *race* beeinflusstes Wesen. Sie beschreibt die Phasen der Auseinandersetzung mit Rassismus, *weißer* Vorherrschaft und dem eigenen *Weißsein*, bis hin zur Akzeptanz einer *weißen* Identität, die keine Überlegenheitsansprüche hat und sich aktiv und konsistent rassismuskritisch verhält und äußert (ebd.). Diese sollen als Nächstes vorgestellt werden.

(1) *Contact*

In der *Contact*-Phase ist das persönliche Umfeld *weißer* Personen häufig gar nicht oder nur wenig divers, sodass sie wenig Kontakt zu oder Interaktionen mit People of Color haben. Das hat zur Folge, dass ihr Bewusstsein über rassistische Diskriminierung eingeschränkt bleibt (vgl. Tatum 1992: 13). Teil der *racial* Norm – also Teil der *weißen* Dominanzgesellschaft – zu sein, wird als Selbstverständlichkeit angesehen. Da *Weiß*e aufgrund dessen nie dazu gezwungen sind, sich Gedanken über ihre Herkunft und die Bedeutung ihres *Weißseins* machen zu müssen, bleibt diese unhinterfragt und unsichtbar. Das hat nicht zuletzt zur Folge, dass ihr Bewusstsein für diesen Sozialisierungsprozess in der Regel begrenzt ist (vgl. Tatum

²⁵ Die Black Racial Identity Development (BRID) kann leider im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich behandelt werden.

²⁶ Tatum beschreibt in ihrem Werk auch den Prozess, den People of Color durchlaufen, wenn sie sich mit *race* auseinandersetzen. Üblicherweise setzen sich People of Color bereits in früherem Alter mit ihrem *race* auseinander, da ihnen von einer *weißen* Dominanzgesellschaft früher zurückgemeldet wird, sie seien ‚anders‘. Dieser Prozess wird jedoch in dieser Arbeit nicht tiefer besprochen.

1994: 464, 2017: 185). In diesem Stadium haben sie kein Bewusstsein über ihre *weißen* Privilegien, und die wenigsten würden sich als *weiß* bezeichnen (vgl. Tatum 1992: 13). Den gedanklichen Rahmen dieser Phase bestimmen stereotype Vorstellungen, sowie ein naives Interesse oder Neugier, möglicherweise aber auch Angst gegenüber People of Color (ebd.). Diese stereotypen Gedanken werden während der Sozialisierung durch Medien, über Familie und Freunde vermittelt und internalisiert (ebd.). Rassialisierte gesellschaftliche Normen zur Verteilung von Ressourcen werden passiv akzeptiert (ebd.). Zudem haben sie die Auffassung, *race* sei etwas, das ‚andere‘ besitzen, das für sie selbst jedoch nicht von Bedeutung ist (vgl. Tatum 2017: 186). Diesen gedanklichen Rahmen nennt Ruth Frankenberg „*color evasion*“ (1993: 188). Das heißt, *race* wird nicht als bestimmender Faktor in der bestehenden Machtungleichheit erkannt (vgl. Tatum 2017: 226f). Wenn dieser Status bei einer Person dominiert, ist eine häufige Reaktion auf die Thematisierung von Rassismus Vermeidung oder Leugnung von Rassismus (vgl. Ponterotto et al. 2006: 93). Neue Informationen über Rassismus oder eine prägende Erfahrung, wie beispielsweise Interaktion mit oder persönliche Nähe zu People of Color, können das Rassismusverständnis von *Weißen* erweitern und die Relevanz von *race* in der Gesellschaft verdeutlichen (vgl. Tatum 1992: 13, 2017: 189). Diese Ereignisse können den Übertritt in die nächste Phase markieren (ebd.).

(2) *Disintegration*

Das beschränkte Bewusstsein für die rassistische Realität der Gesellschaft wird im *Disintegration* Stadium durchbrochen. *Weiß*e beginnen zu erkennen, wie ihr Leben und das Leben von People of Color von Rassismus beeinflusst werden. Es entsteht ein wachsendes Bewusstsein für das, was Rassismus und *weiße* Privilegien bedeuten, und die gesellschaftliche Bedeutung von *race* wird sichtbar. Das Stadium ist von Unbehagen, Schuldgefühlen, Anspannung und Desorientierung gekennzeichnet. (vgl. Ponterotto et al. 2006: 94, Tatum 1992: 13ff). Auf emotionaler Ebene wird „the bliss of ignorance“ durch Unbehagen („discomfort“) ersetzt (Tatum 1992: 13), da die gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten, die sie nun wahrnehmen, in direktem Widerspruch zur Vorstellung einer Leistungsgesellschaft stehen, einem Konzept, das ein weit verbreiteter Bestandteil des kapitalistischen Glaubenssystems nicht nur der USA ist, sondern in allen westlich geprägten Gesellschaften. Eine charakteristische Reaktion auf dieses Unbehagen ist die Verweigerung und Infragestellung der dargebotenen Informationen über Rassismus. Die Reaktion kann sich aber auch als psychischer oder physischer Rückzug von diesen zeigen. Damit beginnt die in

westlichen Gesellschaften (noch) häufig vertretene Anschauung²⁷, gesellschaftlicher Aufstieg durch Leistung sei möglich, zu bröckeln. Auch geraten der Gerechtigkeitssinn und die Betrachtung von People of Color als minderwertig in einen moralischen Konflikt miteinander. Aus diesem Konflikt resultiert eine kognitive Dissonanz, die *Weißer* an diesem Punkt des Entwicklungsprozesses erleben. Wenn ihnen zunehmend deutlich wird, welche Rolle *Weißer* historisch gespielt haben – und immer noch spielen –, um Rassismus aufrechtzuerhalten, und sie erkennen, welche unverdienten strukturellen Vorteile sie als *Weißer* haben, löst das bei vielen von ihnen Gefühle der Schuld, Scham und manchmal auch der Wut aus. (vgl. Tatum 1992: 13ff, 2017: 191f)

In dieser Phase versuchen *weiße* Personen häufig, ihr neu erworbenes Wissen mit Freund*innen oder in der Familie zu diskutieren, um ihre kognitive Dissonanz und das Unbehagen zu lösen, das sie inzwischen spüren, wenn sie etwa rassistische Witze oder Bemerkungen wahrnehmen. Dabei kommt es jedoch häufig vor, dass ihnen ihr *weißes* Umfeld mit Herabwürdigung begegnet oder ihre Aussagen verharmlost werden. Im schlimmsten Fall wird ihnen mit offener Feindseligkeit begegnet. Der Druck, dem Status quo zu entsprechen, kann dazu führen, dass die Person von *Disintegration* zum dritten Status der *Reintegration* weiterschreitet, indem sie sich von ihrem neuen Wissen über die Realität des Rassismus distanziert oder sie leugnet (vgl. Tatum 1992: 15). Die *Reintegration* kann auch aus dem Wunsch heraus, von der eigenen *racial* Gruppe akzeptiert zu werden, angestoßen werden (ebd.). Eine andere Möglichkeit ist, sich weiterhin mit dem Thema zu beschäftigen und sich den ambivalenten Gefühlen sowie den offenen Fragen bezüglich Rassismus und *Weißsein* zu stellen, wodurch gleich der vierte Status – *Pseudo-Independence* – erreicht wird (ebd.).

(3) *Reintegration*

Im Falle des Verdrängens des neuen Wissens über Rassismus und der Wieder-Aannahme eines Weltbildes, das Rassismus aktiv oder passiv wird, tritt die *Reintegration*-Phase ein (ebd.). Die in der *Disintegration*-Phase empfundenen Schuldgefühle und Ängste können sich in Form von Angst oder Wut gegen People of Color (im Besonderen Schwarzen) zeigen, die als Quelle des wahrgenommenen Unbehagens beschuldigt werden (ebd.). Dieses Denken führt dazu, dass sich *weiße* Menschen oft attackiert fühlen, wenn sie aufgrund ihres *Weißseins* mit der dominanten Gruppe assoziiert werden – denn sie möchten nicht als ‚Unterdrückter‘

²⁷ Die Vorstellung einer Leistungsgesellschaft nimmt in Deutschland jedoch stetig ab, da sich die steigende

dastehen, da damit in der Gesellschaft etwas Negatives konnotiert ist (vgl. Tatum 2017: 198, Aanerud 2015: 102f). Das kann Wut auslösen. Darauf wird häufig entgegnet, man könne nichts dafür, dass man *weiß* geboren worden sei und Teil der unterdrückenden Gruppe sei (vgl. Tatum 1992: 15). Es ist relativ einfach, in diesem Denken stecken zu bleiben, besonders, wenn Kontakte mit People of Color vermieden werden können. Durch weitere Wissensaneignung, Teilnahme an Kursen oder Seminaren zu Rassismus und kritische Selbstreflexion kann jedoch das noch bestehende Verständnis von *Weißsein* und die Rechtfertigung von Rassismus hinterfragt werden (ebd.). Die intrinsische Motivation, sich tiefergehend mit Rassismus und dem eigenen *Weißsein* zu beschäftigen, kann zum Beispiel durch ein Erfolgserlebnis, das aus der Betrachtung des eigenen Lernfortschrittes stammt, erhöht werden: Wie eine Studentin von Tatum beschrieb, erfreute es sie, den Fortschritt ihrer Entwicklung im Seminar nachverfolgen zu können, was sie dazu motivierte, sich noch mehr mit dem Thema auseinanderzusetzen und auch Kritik von People of Color anzunehmen (vgl. ebd.: 16). Ihre Schuldgefühle, am rassistischen System teilgenommen zu haben oder unverdiente Privilegien zu besitzen, schwanden damit jedoch noch nicht (ebd.). Die weitere, eigenständige Informationssuche stellt oft den Übergang zum nächsten Status her (ebd.).

(4) *Pseudo-Independence*

In diesem Denkmuster erkennt eine Person die Verantwortung von *Weiß*en für vergangenen und aktuellen Rassismus. Eine rassistische Haltung fühlt sich nicht mehr akzeptabel an. An diesem Punkt wird der Glaube an *weiße* Überlegenheit abgelegt, jedoch verhalten sich viele noch auf eine Weise, die ungewollt das rassistische System aufrechterhält. Personen handeln in diesem Zustand eher aus einem intellektuellen Wissen heraus als aus dem Gefühl der persönlichen Verantwortung aufgrund ihrer eigenen Verschränkungen mit Rassismus. (vgl. Ponterotto et al. 2006: 95) Oft lehnen *Weiß*e das eigene *Weißsein* in dieser Phase ab oder bestreiten es gar, indem sie ihre Verbundenheit mit oder die Zugehörigkeit zu Schwarzen und People of Color aktiv betonen (vgl. Tatum 1992: 16). Diese Betonung der Verbundenheit kann aber auch dazu dienen, ihren eigenen Wissensdurst über Rassismus zu stillen (ebd.). Oft verspüren *Weiß*e in dieser Phase eine Abgrenzung zu anderen *weißen* Personen, die sich noch nicht mit ihren internalisierten Rassismen auseinandergesetzt haben, zum Beispiel indem sie versuchen, die eigene Position als Verbündete durch sichtliche Bemühungen zu stärken (ebd.). Hier kommt Tatums sogenannter „guilty white liberal“ (Tatum 2017: 199) zum Vorschein. Sie bezeichnet damit eine Person im *Pseudo-Independence* Status, die

Einkommensungleichheit immer deutlicher bemerkbar macht (vgl. Arant et al. 2017).

intellektuell Rassismus als „system of advantage“ sowie die eigene rassistische Sozialisierung zwar anerkennt, jedoch ohne zu wissen, wie sie mit diesem Wissen umgehen soll und wie sie die verspürte Scham bezüglich des eigenen *Weißseins* sinnvoll konfrontieren kann (vgl. ebd.).

(5) *Immersion/Emersion*

Aus dem Unbehagen bezüglich des eigenen *Weißseins* sowie der Unmöglichkeit, nicht *weiß* zu sein, kann eine Suche in Gang gesetzt werden, eine neue, angenehmere Art *weiß* zu sein zu finden (vgl. Tatum 1992: 16). Diese Suche ist charakteristisch für die *Immersion/Emersion*-Phase – die Phase der tiefgehenden und kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus, *whiteness*, und der eigenen Identität als *Weißer* (ebd.). Diese Phase bedeutet für *Weißer* das Ersetzen von Mythen und Stereotypen mit zutreffenden Informationen, sowie die Suche nach neuen Wegen über *whiteness* zu denken, welche über die Rolle der Unterdrückter*in hinausgehen (vgl. Tatum 2017: 201). Um dieses Bild positiv besetzen zu können, ist es wichtig, von *weißen*, antirassistischen Vorbildern zu hören, wie sie ihren antirassistisch aktivistischen Weg beschritten haben. Zugang zu Wissen darüber, welche Wege die *weißen* Antirassist*innen fanden, sich dem Rassismus in ihrem Umfeld zu widersetzen und welche Emotionen diesen Prozess begleiteten, helfen und bestärken die, die sich antirassistisch engagieren wollen (vgl. ebd.: 203). *Weißer* antirassistische Aktivist*innen veranschaulichen, wie sie die eigens verspürte Schuld, der dominanten Klasse zuzugehören, auflösten, und wirken dadurch als wichtige Vorbilder des Wandels (vgl. Tatum 1992: 17). Schwarzen und People of Color kann das Lernen über *weiße* Antirassist*innen ein Gefühl von Hoffnung verleihen, dass es *weiße* Verbündete durchaus geben kann (ebd.).

(6) *Autonomy*

Für *weiße* Personen ist die Internalisierung eines neu definierten Selbstverständnisses die Hauptaufgabe des *Autonomy*-Status (vgl. Tatum 1992: 17). Das positive Gefühl, das einer Neudefinition der eigenen Identität entspringt, kann die Motivation verstärken, sich gegen Rassismus und Unterdrückung auch im eigenen Alltag einzusetzen. Allianzen werden einfacher gebildet als in vorherigen Stadien, da nun das eigene antirassistische Verhalten und die Einstellungen konsistenter ausgedrückt werden können (ebd.). Nach Janet Helms kann dieser Zustand „*racial self-actualization*“ genannt werden (1990: 66, zit. nach Tatum 1992: 17, Hervorh. Á. M.). Es eignet sich jedoch am besten, “to think of it as an ongoing process ... wherein the person is continually open to new information and new ways of thinking about racial and cultural variables” (ebd.).

Dieses Denken beinhaltet die Selbsterfahrung und die Annahme einer *Weiß*en Identität ohne Überlegenheitsanspruch gegenüber anderen *rassialisierten* Gruppen (vgl. Tatum 2017: 206). Wichtig ist, dass die *Autonomy-state of mind* nicht einen abgeschlossenen ‚anti-rassistischen‘ Zustand beschreibt, der deklariert oder abgeschlossen werden kann, sondern einen Zustand, der immer wieder neue Informationen und Aktualisierungen begrüßt (ebd.). Es handelt sich daher bei Helms Modell um einen Lern- und Entwicklungsprozess, der kein Endstadium hat, sondern konstant mit Offenheit für neues Wissen weitergeführt wird (vgl. Tatum 2017: 206f).

Schlussendlich bedeutet dieser Zustand, die *weiße* soziale Positioniertheit zu verstehen, sie anzunehmen, und mit dieser handlungsfähig zu bleiben. Personen im *Autonomy*-Status engagieren sich auch gegen andere Formen von Unterdrückung (z. B. Kampf gegen Sexismus, Altersdiskriminierung, Homophobie usw.), denn sie erkennen den Zusammenhang und die Relevanz von Verbündeten aus den dominanten Gruppen, um Unterdrückung zu bekämpfen (vgl. Ponterotto et al. 2006: 96). Eine „*positive white identity*“ (Helms 1990, nach Tatum 2017: 186f, Hervorh. Á.M.) anzustreben, bedeutet nach Helms die Akzeptanz der Tatsache, *Weißsein* nicht ablegen zu können sowie zu verstehen, dass es zugleich eine sozial signifikante Bedeutung hat. Gleichzeitig bedeutet es, sich aus eben dieser Position für eine gerechte Gesellschaft einzusetzen und auch im Eigeninteresse eine andere Art zu finden, in dieser Welt *weiß* zu sein (ebd.).

3.3.2 Weitere Identitätsmodelle mit Bezug auf *race*

Etwa zeitgleich mit Helms – aber unabhängig von ihr – publizierte die *weiße* Psychologin Rita Hardiman eine ähnliche Theorie der Identitätsentwicklung in ihrer Dissertation ‚*White Identity Development: A process oriented Model for describing the Racial Consciousness of White Americans*‘ (Hardiman 1982, vgl. Lund 2009: 219; Ponterotto et al. 2006: 93). Sie beschreibt darin fünf Stufen der Identitätsentwicklung, die sie auf kognitiver, behavioraler und emotionaler Ebene untersucht (vgl. Hardiman 1982: 63) und bezieht sich auf die Entwicklung einer sozialen Identität (ebd.: vii). Genau wie Helms (1990) beginnt Hardimans Modell mit einem Zustand, der die frühe Sozialisation *weißer* Menschen in einer Umgebung, in der *Weißsein* unmarkiert und unbenannt – also unbewusst – ist. Ihre letzte Stufe beschreibt die Verinnerlichung einer positiven *weißen* Identität, die sich für systemische und kulturelle Veränderungen einsetzt. (vgl. Hardiman 1982: 146–203; Hardiman und Keehn 2012: 123f) Der Unterschied zu Helms (1990) Modell liegt darin, dass sie die Stufen anders unterteilt und bezeichnet.

Im deutschsprachigen Kontext beschreibt Tupoka Ogette (2017) die kritische Auseinandersetzung *weißer* Menschen mit ihrem *Weißsein* und Rassismus in Form eines identitätsbasierten 5-Phasen-Modells. Auch bei Ogette beginnt die Lernentwicklung an einem Punkt, an dem *Weißer* in der *weißen* Dominanzgesellschaft kein Bewusstsein von sich selbst als *weiße* Person haben und zusätzlich ein vereinfachtes Rassismusverständnis haben. Diesen Zustand nennt sie sehr bildlich und treffend „Happyland“ (Ogette 2017: 27). Mit zunehmendem Wissen und nach den Phasen der Abwehr, Scham und Schuld erkennen *Weißer* ihr eigene *Weißsein* an, nehmen eine rassismuskritische Haltung ein, und transformieren diese in Handlung. Das Besondere an Ogettes Modell ist, dass es in den Phasen der Auseinandersetzung besonders den emotionalen Umgang *weißer* Personen mit eigenen Rassismen sowie ihre Reaktionen beleuchtet. (vgl. Ogette 2017: 27ff)

3.3.3 Kritik an WRID-Modellen

Die Idee einer *positive white identity* wird durch Kritische Weißseinsforscher*innen zum einen kritisiert, da das Streben nach einer positiven *weißen* Identität auch missverstanden werden könne als Möglichkeit, sich außerhalb des rassistischen Systems zu verorten und somit dazu dienen könne, eigenen Rassismus zu leugnen (vgl. Applebaum 2010: 182, nach Foste und Jones 2020: 173). Zum anderen warnen sie davor, dass Identitätstheorien, die einen Endpunkt in der Entwicklung implizierten, das gute Gefühl der positiven *weißen* Identität überbetonen und somit erstens die Binarität von ‚guten *Weißer* und bösen *Weißer*‘ verstärken könnten und zweitens zum Ausruhen auf diesem ‚erreichten‘ Stadium ermuntern (vgl. Foste und Jones 2020: 173; Wollrad 2010: 157). Diese Argumente sehe ich jedoch als nicht als plausibel, denn diese Tendenzen werden in Helms‘ (1990) *Autonomy* Status berücksichtigt bzw. ausgeschlossen.

Zudem wird den WRID-Theorien von Kritischen Weißseinsforscher*innen vorgeworfen, sie behandelten *Weißsein* als statisch und unveränderlich auf eine Weise, die die Kategorie *Weißsein* reproduziere (vgl. Foste und Irwin 2020: 441f). Sie lösten *race* aus ihrem historischen und politischen Kontext, indem sie *Weißsein* auf Identität reduzierten (vgl. Leonardo 2009, nach Foste und Jones 2020: 173). Dieser Kritik kann entgegengehalten werden, dass WRID-Theorien *Weißsein* nicht lediglich als Identität sehen, sondern in dessen Komplexität auffassen, indem sie *Weißsein* durchaus als sozial konstruierte und historische Kategorie betrachten und dessen Verhältnis mit der Geschichte des Rassismus und der *weißen* Vorherrschaft sowohl als Ideologie also auch ihrer materialisierten Realität klar benennen. Auch unterstreichen Tatum (2017: 97) sowie Mayer (2018: 99), es sei nicht

möglich, ein mangelhaftes Konstrukt wie *race* oder *Weißsein* zu benennen und zu dekonstruieren, ohne eine Sprache zu verwenden, die selbst problematisch ist.

Cabrera (2012: 379) und Foste und Irwin (2020: 441f) kritisieren zudem an Identitätstheoretischen Modellen, dass individualistische Ansätze, die sich lediglich auf die Veränderung des Bewusstseins konzentrieren und nicht unbedingt mit größeren sozialen Unterdrückungsstrukturen in Verbindung setzen, strukturellen Rassismus nicht bekämpfen könnten. Spanierman und Smith (2017: 611) erklären, es bestünde eine Gefahr darin, den Fokus zu sehr auf die *White Racial Identity Development* zu legen, wenn gleichzeitig die Bekämpfung institutionalisierten und systemischen Rassismus in Vergessenheit gerieten. Beides sei elementar. Diese Kritik ist berechtigt, denn das Hauptaugenmerk der WRID-Theorien liegt auf der kognitiven und emotionalen Ebene. Jedoch besteht die *Autonomy*-Stage von Helms (1990), wie dem vorherigen Kapitel zu entnehmen ist, nicht nur aus kognitiver Bewusstseinsänderung, sondern auch aus aktivem Handeln – denn rassismuskritisches Denken entfaltet nur gepaart mit einem handlungsorientierten Ansatz seine Wirkung in der Bekämpfung von systemischem Rassismus (vgl. Tatum 2017: 94).

3.4 Lernen über Rassismus als emotionale Auseinandersetzung

Alltägliche, theoretische wie auch kritische Auseinandersetzungen mit rassistischer Diskriminierung bringen tiefgreifende Gefühle mit sich. Jule Bönkost (2016) beschreibt, dass insbesondere Schwarze Feministinnen wie Audre Lorde (2007) oder bell hooks (2010) aufgezeigt haben, dass die durch das Sprechen über Rassismus hervorgerufene Emotionen nicht lediglich individuelle Gefühlslagen darstellen, sondern Emotionen selbst Teil der komplexen Strukturen des Rassismus sind. „Individuell erzeugt stehen sie im Zusammenhang mit kollektiven Interessen“, erklärt Bönkost (2015: 1). Dadurch seien Emotionen nicht nur ein Effekt von Rassismus, sondern gingen ihm auch voraus: Rassismus fuße auf Emotionen, die als menschliche Bedingung das Denken und Handeln entscheidend beeinflussen. Folglich sei für Rassismuskritik der Einbezug des Gefühlserlebens elementar. Emotionen sind also nicht nur bedeutungsvoll, da sie mobilisierend wirken, sondern sind auch im Rassismus verankert, und daher analytisch relevant. Die Auseinandersetzung mit den auf Rassismus bezogenen Emotionen weißer Menschen ist dabei als ein wichtiger Teil einer breit angelegten rassismuskritischen Strategie zu sehen, die neben reflexiver und handlungsorientierter rassismuskritischer Bildung auch den Abbau institutionellen Rassismus umfasst (vgl. Castro Varela 1997: 246).

Damit *Weiß*e die Möglichkeit haben zu erkunden, wo sie in ihrem Auseinandersetzungsprozess stehen, können sie das WRID-Modell als Tool zur Hand nehmen.

“[T]he development of a White racial identity based on the pursuit of racial justice becomes a means by which racially privileged people can move beyond racial guilt paralysis and become allies in the movement toward racial equity. It creates a White culture that stands for a democratic ideal of equality instead of in relational opposition to people of color. Identity becomes an embodiment of praxis whereby ideas about race, racism, and racial identity are challenged, contested, and transformed through the intersection of theory and action.” (Cabrera 2012: 380)

Die Unterstützung durch ein solches Modell ist evident: Tißberger (2017: 250) erklärt, dass eine ausschließlich theoretische Auseinandersetzung mit *Weißsein* den Anschein erwecken mag, Klarheit über *whiteness* erlangt zu haben. Sie betont jedoch, dass sich durch eine rein theoretische Beschäftigung mit Rassismuskritik die emotionale Ebene von des Themenfeldes nicht auflösen lasse (ebd.).

Viele empirische Forschungen (z. B. Chick et al. 2009, Foste und Jones 2020, Hardiman 1982, Spanierman und Cabrera 2015, Todd et al. 2010) weisen darauf hin, dass kognitive und emotionale Komponenten gleichzeitig auftreten und zusammenwirken, wenn *Weiß*e über Rassismus lernen. Die folgenden Studien haben explizit erforscht, welche Emotionen mit den WRID-Stadien korrelieren: Aus der quantitativen Studie von Todd et al. (2010), in der die Autor*innen 88 Interviews und 187 selbstständige schriftliche Reflexionen von Studierenden eines Psychologie-Bachelors in den USA untersucht haben, geht hervor, dass es bei *weißen* Personen einen Zusammenhang zwischen dem jeweiligen aktuellen Verständnis von Rassismus und *weißen* Privilegien und den empfundenen Emotionen gibt. Während Angst die dominante Emotion war, wenn eine Person ein weniger komplexes Rassismusverständnis hatte, ging mit "higher levels of multicultural education, racial awareness, and cultural sensitivity“ (ebd.: 99) auch ein Zurückgehen von Angst einher. Währenddessen stiegen Schuldgefühle und Empathie an. Todd et al. veranschaulichen: “White students who are unaware of White privilege may feel angry or distressed when learning about racial privilege, whereas those who are aware of White privilege may experience White guilt or moral outrage when they examine these issues in the classroom.“ (ebd.: 98) Die quantitative Studie von Siegel und Carter (2014: 228) mit 286 *weißen* Studierenden in den USA zeigte eine signifikante Korrelation zwischen Angst und den WRID-Stadien. Dazu wurden in der Studie rassistische Situationen gezeigt und die emotionalen Reaktionen der Befragten festgehalten.

In späteren WRID-Phasen nahm die Angst der Teilnehmer*innen ab. Diese quantitativen Befunde stimmen mit den Emotionen und Reaktionen überein, die den bestimmten Stadien der WRID-Modellen als dominierend zugeschrieben werden (Tatum 2017; Helms 1990; Hardiman 1982; Ogette 2017).

Die bislang vorgestellten relevanten Forschungen stammen alle aus dem angloamerikanischen Raum. Im Kontext Deutschland und Österreich hingegen ist zu vermerken, dass Tupoka Ogette (2017) vermutlich die einzige afrodeutsche Frau²⁸ ist, die *weißes* Lernen über Rassismus in einer ähnlichen Weise wie Janet Helms (1990, 1995) oder Tatum (1992, 2017) beschreibt. Abgesehen von ihr gehören Jule Bönkost (2015: 4f, 2016) und Martina Tißberger (2017: 250ff) zu den wenigen, die Lernen über Rassismus explizit als emotionale Auseinandersetzung behandeln²⁹. Beide greifen dabei auf eigene empirische Beobachtungen aus ihren Seminaren zu rassismuskritischen Bündnissen und Critical Whiteness zurück.

Jule Bönkost (2016: 8) betont, wiederholte Selbstkritik und -reflexion erfordere „die Auseinandersetzung mit sich selbst, mit der eigenen weißen Identität, eine Auseinandersetzung mit der eigenen Verortung im rassistischen Machtgefüge“. Zudem erfordere machtkritische Rassismuskritik, „das eigene Denken und Handeln mit diesen Strukturen und Aspekten in Beziehung“ zu setzen und gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen, die weniger gewaltvoll sind (ebd.: 9).

Dieses mit Rassismuskritik einhergehende Aufbrechen der *weißen* Komfortzone – des „wahrgenommenen Normalen“ (ebd.: 8) und der „verinnerlichte[n] Denk- und Handlungsmuster“ (ebd.) – ist ein Stressfaktor, den DiAngelo „*White Fragility*“ (2011: 54, Hervorh. Á. M) nennt. Dieser kann gebündelt die unangenehmen Emotionen Schuld, schlechtes Gewissen, Scham oder Angst bei *weißen* Lernenden im antirassistischen Kontext hervorrufen (vgl. Tißberger 2017: 250). bell hooks (1994: 43) erläutert die Wirkungsweise dieses Unbehagens, das sie in ihren Unterrichtsräumen³⁰ bei *Weiß*en oft beobachtet hat:

²⁸ Alice Hasters (2019) erfasst die Verbindung zwischen individuellen Rassismuserfahrungen und Systematik und bettet sie in einen historisch-theoretischen Kontext ein. Ihre Ergebnisse demonstriert sie jedoch nach thematischen Konzepten und nicht explizit in Form eines Lernprozesses.

²⁹ Festzuhalten lässt sich, dass Forschungen, die sich empirisch mit diesem Lernprozess auseinandersetzen, fast gänzlich im deutschsprachigen Raum fehlen, was sich zusätzlich daran verdeutlicht, dass die meisten deutschen Quellen fast ausschließlich auf Literatur aus dem angloamerikanischen Raum zurückgreifen.

³⁰ In den Unterrichtsräumen, auf die sich bell hooks hier bezieht, unterrichtete sie am English Department des Oberlin College, USA, ausgehend von einer feministischen, kritischen Pädagogik (vgl. 1994: 42).

„And I saw for the first time that there can be, and usually is, some degree of pain involved in giving up old ways of thinking and knowing and learning new approaches. I respect that pain. And I include recognition of it now when I teach, that is to say, I teach about shifting paradigms and talk about the discomfort it can cause. White students learning to think more critically about questions of race and racism may go home for the holidays and suddenly see their parents in a different light. They may recognize nonprogressive thinking, racism, and so on, and it may hurt them that new ways of knowing may create estrangement where there was none.”

Bönkost (2016: 10) erklärt, Unbehagen sei ein Gefühl, das als Defensivität in Form von „Teilnahmslosigkeit, Passivität, Themen- bzw. Problemverschiebung, der Abwertung von Informationen, einer Opfer-Täter_innenverschiebung oder besserwisserischem Verhalten“ (Bönkost 2016: 10) auftreten kann. Das kann dazu führen, dass *Weiß*e wieder in ihre *weiße* Komfortzone sowie zu ihren problematisierten, jedoch vertrauten Weltanschauungen und Selbstbilder zurückkehren (vgl. ebd., Tatum 1992: 15). In mehreren sowohl qualitativen als auch quantitativen empirischen Studien haben Personen die Angst, rassistisch zu erscheinen, sowie Scham oder Schuldgefühle dafür, *Weiß* und ‚die Unterdrücker‘ zu sein, als Gefühle beschrieben, die sie davon abhielten, sich in antirassistischem Bündnisverhalten zu engagieren³¹ (siehe u.a. Linder 2015; Yancy 2015; Lebens 2015; Tatum 2017; Ogette 2017). Jedoch sollten diese Schuld- und Schamgefühle nicht verdrängt werden, sondern als Abwehrmechanismen erkannt werden (vgl. Tißberger 2017: 250). Durch die Analyse dieser Emotionen kann ihnen ihre hemmende Wirkung genommen werden, und sie können dadurch kanalisiert werden (ebd.). Das kann unter anderem geschehen, indem Momente der Spannung und des Unbehagens als Momente der potenziellen Transformation gesehen werden (vgl. Aanerud 2015: 103f). Auch Bailey (2015: 50ff) plädiert dafür, die Vulnerabilität in den Momenten der *White Fragility* nicht als etwas Negatives zu sehen, sondern als Potenzial – denn Vulnerabilität ermögliche es, das verspürte Unbehagen als Quelle der Erkenntnis zu verstehen und als Möglichkeit, Verantwortung für Fehler zu übernehmen.

Ingmar Pech (2006: 85) verdeutlicht, widersprüchliche Erfahrungen *weißer* Menschen im Lernen über Rassismus und *white supremacy* könnten umgewandelt werden, indem ihnen der „Unterschied zwischen Schuld- und Verantwortungsübernahme“ vor Augen geführt würde. Sie erklärt: „Während Schuldgefühle lähmen oder Vermeidungs- und Verdrängungsmechanismen provozieren können, bedeutet Verantwortung, die eigene

³¹ Spanierman und Cabrera (2015) gehen spezifischer auf die Emotionen der „white apathy“ (ebd: 10), „white fear“ (ebd: 11), „white melancholia“ (ebd: 13), „white rage“ (ebd: 14), „white guilt and shame“ (ebd: 16) und der „white empathy“ (ebd: 18) ein. Linder (2015) geht speziell auf Schuld- und Schamgefühle ein, Flynn (2015)

Situiertheit zu betrachten, anzunehmen und einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen“ (2006: 85). Für die eigene Privilegiertheit Verantwortung zu übernehmen, bedeute, sie zuallererst wahrzunehmen, so Messerschmidt (2010: 44). Dabei sei wichtig, den Lernenden zu verdeutlichen, dass strukturell zu verstehende ‚Verantwortung‘ häufig von individuell gedeuteter ‚Schuld‘ überlagert wird (ebd.). Das erzeugt bei den Lernenden Abwehr (ebd.). Die strukturelle Verortung im rassistischen Gefüge illustriert jedoch das eigene „Involviertsein“ (ebd., Hervorh. im Original) jedes Einzelnen, was erleichtern könnte, das Problem als ein Gemeinsames anzugehen (ebd.).

Sich der strukturellen und individuellen Verschränkungen von Emotionen mit Rassismus Klarheit zu verschaffen ist nicht leicht: Aus Ruth Frankenberg's Forschung (1993: 42) geht beispielsweise hervor, dass die von ihr befragten Personen oft verwirrende Emotionen äußerten, welche mit argumentativen Widersprüchen besetzt waren. Frankenberg (ebd.) erklärt, der Grund für die Uneindeutigkeiten der Interviewees fuße in den erneuten Re-Evaluierungen ihrer Erfahrungen. Sie erklärt, dass die Widersprüche oft durch die unterschiedlichen Ebenen der Erfahrungen entstanden: Die Interviewees erzählten einerseits in stereotypen Narrativen und generellen Ansichten, während sie andererseits sehr persönliche Erfahrungen schilderten (ebd.). Diese stimmten allerdings oft nicht miteinander überein. So wird auch das Erleben meiner Interviewees von Diskursen auf gesellschaftlicher Ebene beeinflusst, was in einem Spannungsverhältnis zum persönlichen Erleben stehen kann. Um das Verstehen von strukturellen und individuellen Verschränkungen von Emotionen mit Rassismus zu erleichtern, erachten es unter anderem Tatum (1992: 19) und Spanierman und Cabrera (2015: 21) als pädagogisch sinnvoll, *weiße* Personen über die zu erwartenden Emotionen im Lernprozess über Rassismus aufzuklären (und Lehrziele entsprechend deutlich zu formulieren).

Wissen über den eigenen Lernprozess – also metakognitives Wissen – ist ein erfolgreiches Mittel der Unterstützung – das bestätigt auch die Studie von Chick, Karis und Kernahan (2009) mit 91 Teilnehmenden. Sie erklären:

„[W]ithout this information [the metacognitive knowledge about their own learning process, Anm. Á.M.], they [the *white* persons working through *race*, racism and *whiteness*, Anm. Á.M.] may ignore, repress, or too harshly judge their responses and then feel isolated and unable to continue. If they contextualize these moments of discomfort, they can self-regulate and cultivate new habits and

spricht über „White fatigue“, und Aanerud (2015) schlägt vor, Demut als Möglichkeit des besseren Zuhörens, ohne Abwehrhaltungen einzunehmen, zu sehen.

responses with discomfort, difference, and difficulty. Students can be invited to notice and reflect upon their own patterned responses, to see, for example, how quickly they jump to hopelessness or overwhelm in response to new racial information.“ (Chick et al. 2009: 16)

Ähnlich beschreibt auch Tatum, wie das WRID-Modell als Werkzeug verstanden und genutzt werden kann, um Klarheit über die eigene Entwicklung, den Emotionen und deren Hintergründe zu schaffen. Zudem wird so ein Gefühl der Sicherheit oder „Normalität“ geschaffen, das Lernen fördert:

„Informing students at the beginning of the semester that these feelings may be part of the learning process is ethically necessary (in the sense of informed consent), and helps to normalize the students’ experience. Knowing in advance that a desire to withdraw from classroom discussion (...) is a common response helps students to remain engaged when they reach that point. (...) In addition, sharing the model of racial identity development with students gives them a useful framework for understanding each other’s processes as well as their own. This cognitive framework does not necessarily prevent the collision of developmental processes (...), but it does allow students to be less frightened by it when it occurs.” (1992: 19)

Jule Bönkost (2016: 16) zieht hier eine wichtige Grenze: Das Einbeziehen *weißer* Emotionen bedeute, „das Persönliche mit dem Politischen in Verbindung zu bringen“, was gleichzeitig „eine Auseinandersetzung damit, wie das eigene weiß-Sein und die eigenen weißen Emotionen in Beziehung zu der rassistischen Diskriminierung Schwarzer Menschen und People of Color stehen“ verlangt. Sie betont aber deutlich: Emotionen von *Weiß*en dürften nicht dahingehend beachtet werden, dass ihr Komfort priorisiert wird (ebd.). Das würde *Weißsein* re-zentrieren und reproduzieren. Sie fordert daher den „produktiven Umgang“ (ebd.) mit den Emotionen *Weiße*r. „Nicht die Vermeidung der *weißen* Emotionen ist somit das Ziel, sondern ein rassismuskritischer Umgang mit den Gefühlen, die auch als Vorbedingung *weißer* Rassismuskritik zu verstehen sind.“ (Bönkost 2016: 17f)

3.5 Forschungen zu Aktivismus in Bezug auf soziale Gerechtigkeit und Antirassismus

3.5.1 Modelle von Ally Development

Literatur, die sich auf das Engagement antirassistischer Aktivist*innen konzentriert, verweist zumeist auf Modelle der Entwicklung von *social justice allies* (Broido 2000; Edwards 2006; Broido und Reason 2005). Diese beziehen sich nicht auf Verbündete gegen *eine Form* der Unterdrückung, sondern behandeln die Entwicklung von Verbündeten der sozialen Gerechtigkeit (*social justice allies*) – also jene Personen, die in einer dominanten Gruppe

positioniert sind (beispielsweise Männer, *Weiß*e oder Heterosexuelle) und sich für soziale Gerechtigkeit einsetzen – im weiteren Sinne (vgl. Broido 2000: 3). Zum Beispiel inkludieren Broido (2000) und Edwards (2006) sowohl kognitive als auch verhaltensbezogene Komponenten, die in der Entwicklung von Verbündeten der sozialen Gerechtigkeit relevant sind, in ihre allgemeinen Modelle der Entwicklung von *social justice allies*.

Innerhalb dieses Fundus an Literatur fokussieren sich Forschungen oft auf studentisches Lernen, da Lernprozesse über soziale Gerechtigkeit häufig während des Studiums angestoßen werden können (vgl. Reason et al. 2005: 530). Aus diesen Forschungen gehen Modelle der Verbündetenentwicklung von Hochschulstudent*innen hervor (z.B. Broido 2000; Broido und Reason 2005). Sie untersuchen in erster Linie die Faktoren, die Personen aus dominanten sozialen Gruppen ermutigen oder daran hindern, Verbündete für soziale Gerechtigkeit zu werden. Broido (2000) stellte fest, dass egalitäre Werte im Vorfeld des Studiums, das Sammeln von Informationen, die Suche nach Bedeutung, die Entwicklung von Selbstvertrauen und die Möglichkeit, überhaupt als Verbündete zu handeln, entscheidende Faktoren für die Entwicklung von Verbündeten im Bereich der sozialen Gerechtigkeit sind. Bezüglich des Kontextes in Hochschulen sind einige Beobachtungen, dass formelle und informelle Interaktionen, Kurse und Workshops an Hochschulen sowie die Botschaften, die Institutionen an ihre Studenten senden, Studierende in ihrer Entwicklung beeinflussen (vgl. Broido und Reason 2005: 23ff).

3.5.2 Forschungen zu *weißen* antirassistischen Aktivist*innen

Die Literatur, die sich explizit mit dem Engagement antirassistischer Aktivist*innen auseinandersetzt, stammt aus den Bereichen der Social Justice Education (siehe z.B. Broido 2000; Barry 2007; Edwards 2006 und Zembylas und Schutz 2016), der interkulturellen Kommunikation (siehe z.B. Chen und Simmons 2015), rassismuskritischer schulischer oder universitärer Lehre (siehe z.B. Brookfield 2019; Cabrera 2012; Kordesh et al. 2013; Reason et al. 2005 oder Tatum 1992; 1994, 2017). Zudem wird sie als Ansatz für einen sensiblen Umgang mit *race* und Macht in der (interkulturellen) Beratungspsychologie genutzt (siehe z.B. Ponterotto et al. 1995 und Siegel und Carter 2014).

Eine viel zitierte Definition der wesentlichen Charakteristika *weißer* antirassistischer Aktivist*innen präsentieren Spanierman und Smith (2017). Sie definieren *white allies* als Individuen, die

“(a) demonstrate nuanced understanding of institutional racism and White privilege (...) (b) enact a continual process of self-reflection about their own racism and positionality (...) (c) express a sense of responsibility and commitment to using their racial privilege in ways that promote equity (...), (d) engage in actions to disrupt racism and the status quo on micro and macro levels (...) (e) participate in coalition building and work in solidarity with people of color (...) and (f) encounter resistance from other White individuals.” (2017: 608f)

Bislang wurde jedoch den Umständen und Einflüssen, durch die Personen zu Verfechter*innen des Antirassismus werden, in der Forschung weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Vor allem fehlen diese im deutschsprachigen Raum gänzlich – da der Fokus eher auf der Analyse rassismuskritischen Denkens und Handelns liegt, statt auf den Werdegängen und der Auseinandersetzung *weißer* Antirassist*innen mit Rassismus und *Weißsein* (vgl. Bönkost 2016; Ogette 2017). Um die Breite dieser Ansätze zu zeigen, sollen einige Schwerpunkte von Forschungen vorgestellt werden.

Wie konzipieren *Weißer* *race*?

Ruth Frankenberg (1993) erforschte in ihrem Werk *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*, wie *weiße* Frauen in den USA *race* verstehen. Sie unterscheidet dabei drei Arten, wie *weiße* Frauen über *race* sprechen: „*essentialist racism*“, „*color and power evasion*“ und „*race cognizance*“ (ebd.: 188). Als „*essential racism*“ beschreibt Frankenberg (ebd.: 138f, Hervorh. Á. M.) den biologistischen Glauben an *weiße* Überlegenheit. *Color evasion* (ebd.: 142ff) charakterisiert die Idee der Farbenblindheit (auch: *color-blindness* (ebd.)): Die Ausblendung von *race* trägt zu der Überzeugung bei, alle Menschen seien gleich, ignoriert jedoch gleichzeitig die realen Rassismuserfahrungen, mit denen People of Color täglich konfrontiert sind. Eine ‚farbenblinde‘ Aussage könnte etwa sein: ‚Ich sehe keine Hautfarben, nur Menschen.‘ Eng mit diesem Denken verknüpft ist *power evasion* (ebd.: 149ff) – eine Perspektive, die die Machtkomponente des Rassismus ausblendet. Das bedeutet, die Person erkennt die Relevanz von *race* in der Gesellschaft, leugnet aber die Unterdrückung und Diskriminierung, die damit einhergeht (ebd.). Die Ausblendung von *race* an sich sowie der Machtebene nennt Frankenberg *color-/power-evasive*³² (ebd.: 157). Mit *race cognizance* beschreibt Frankenberg (ebd.: 157-160) die Anerkennung dessen, dass *race* die Erfahrungen und Lebensrealitäten eines jeden Menschen beeinflusst und dass Rassismus real und wirkmächtig ist. Das Mitdenken von Macht, *race* und Privilegien erlaubte den befragten Frauen, ihr eigenes rassistisches Verhalten und die Art

und Weise, wie sie – wenn auch unbewusst – an der rassistischen Kultur teilnahmen und sie reproduzierten, zu erkennen. Insbesondere ermöglichte es ihnen zu erkennen, wie sie auch als *Weißer* selbst durch Rassismus Schaden erfahren, während sie gleichzeitig davon profitieren (vgl. ebd.; Linder 2015: 538). Frankenberg (1993: 157ff) betont jedoch – und bezieht sich dabei auf ihre eigene Forschung, dass es oft schwer sei, diese Vorstellungen über Rassismus in der Praxis voneinander zu trennen, da sie oft sogar innerhalb eines Arguments ineinanderfließen und sich überlappen können.

Wie lernen *weiße* Studierende über ihr *Weißsein*?

Die meisten Forschungen fokussieren explizit auf den universitären Raum als Lernort über (Anti)Rassismus und schauen sich Einflüsse und Dynamiken unter diesen Rahmenbedingungen an. So versuchen beispielsweise Reason et al. (2005) ein Modell der „Racial Justice Ally Development“ saufzustellen, das auf den Erfahrungen von insgesamt 32 *weißer* Hochschulstudierenden in den USA basiert. Ihre Forschung beschreibt Einflussfaktoren, die sich auf die Entscheidungen der Student*innen, sich antirassistisch zu engagieren, auswirken. Diese beinhalten zum Beispiel den Einfluss der Einstellungen der Eltern, Interaktionen und Freundschaften mit People of Color, Diversität in der Schule sowie das eigene Bewusstsein für *whiteness* und Rassismuskritik. Während des Studiums waren die stärksten Einflussfaktoren für die Auseinandersetzung mit *race* und *whiteness* erkennbar, wenn Student*innen unter anderem diverse Freundschaften schlossen. Den größten Faktor stellten universitäre Kurse, die *race* behandelten, dar. Es zeigte sich, dass Personen, die eine komplexeres Verständnis von *race* und Rassismus hatten, stärker in antirassistische Aktionen engagiert waren als jene, die *race* lediglich als Hautfarbe auffassten. (vgl. Reason et al. 2005: 542ff) Ford und Orlandella (2015) wählen für die Erforschung der gleichen Frage die Evaluierung von studentischen Arbeiten an einer privaten Hochschule in den USA, die nach Gruppendiskussionen, an denen entweder nur *Weißer* oder gemischt *Weißer* und People of Color teilnahmen, verfasst wurden, um die Auswirkungen unterschiedlich aufgesetzter Gruppendialoge zu erforschen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Befragten für ihren Weg zu antirassistischem Engagement die Relevanz, eigene Verstrickungen in das rassistische Gefüge sowie eigene rassistische Sozialisierungen zu erkennen, betonten, und die wachsende Verantwortung, die mit diesem Wissen um die eigenen privilegierte Positioniertheit einhergeht, beschrieben (vgl. ebd.: 297f). Cabrera (2012) ergründet in einer qualitativen

³² Zu vermerken ist, dass der Begriff „color“ keine Hautfarbe impliziert, sondern *race*. Daher wäre „*race-/power-evasive*“ ein treffenderer Begriff.

Forschung anhand von dreiundvierzig Interviews den Prozess der Auseinandersetzung *weißer* männlicher Studenten in den Vereinigten Staaten mit ihrem *Weißsein*. Einfluss darauf hatten unter anderem persönlicher Kontakt zu People of Color, multikulturelle Bildung sowie die persönliche Minderheitserfahrungen, um die Empathie zu durch Rassismus Diskriminierte zu stärken. Persönliche Verbindungen machten das Problem von Rassismus zu einer greifbaren Realität anstatt einer Abstraktion. (vgl. ebd.: 385ff)

Welchen Einfluss haben prägende Erfahrungen³³ auf die Auseinandersetzung mit Rassismus?

Einen breiteren Ansatz, der über die Rahmenbedingungen universitärer Kurse hinausgeht, wählt beispielsweise Barry (2007), die mittels Tiefeninterviews und der Analyse der Werke von neun antirassistischen Aktivist*innen erforschte. Die “defining moments“³⁴ stellten für die Befragten Momente dar, in denen sie ein gewisses kognitives Bewusstsein für Rassismus und *weiße* Privilegien erlangten oder ein mit *race* verbundenes emotionales Erlebnis hatten. Das waren kleine „Aha-Momente“, die zu einem tieferen Verständnis von dem, was in diesen Situationen passiert war, führten (vgl. ebd.: 221). Acht von den neun Befragten beschrieben, dass diese Wendepunkte für sie mit Emotionen besetzt waren (ebd.).

Eine ähnliche Forschung präsentiert Warren (2010) in seinem Buch *‘Fire in the heart. How white activists embrace racial justice’*, in dem er die Werdegänge fünfzig *weißer* antirassistischer Aktivist*innen festhält und einen Einblick in die Faktoren erlaubt, die sie dazu bewegten, *weiße* antirassistische Verbündete zu werden³⁵. Eine prägende Erfahrung, die das Rassismusverständnis der befragten Personen drastisch änderte, hatten fast alle: sechsundvierzig von fünfzig. Diese von Warren als „seminal experiences“ (ebd.: 27) benannten Erfahrungen enthielten Ereignisse, die Wut über die Ungerechtigkeiten des Rassismus, moralische Schocks oder Wertekonflikte auslösten. Die prägenden Erfahrungen hatten aber auch eine kognitive Dimension, durch die ein komplexeres Rassismusverständnis

³³ Barry (2007) spricht von “influential factors” “formational experiences” sowie “defining moments”. Reason et al. (2005) sprechen im Bildungskontext von “pre-college-”, “college-” und “minority experiences”, und Warren (2010) von “seminal experiences”.

³⁴ Ihre Forschung zeigte, dass unter anderem frühe kontextuelle, familiäre Einflüsse, die eigene Erfahrung von Unterdrückung, vermittelte moralische Werte, formale und informelle Bildung, kognitive und emotionale „defining moments“, Mentor*innen, People of Color sowie weitere Kompetenzen, die sie als Aktivist*innen erlangten, die Personen beeinflussten, um einen Weg als antirassistische Aktivistinnen einzuschlagen (vgl. ebd.: 137-191).

³⁵ Reason et al. (2005), Barry (2007) als auch Warren (2010) legen gleichermaßen ein Augenmerk auf die Erfahrungen und Einflüsse *weißer* Antirassist*innen, die ihr antirassistisches Engagement beeinflussten. Sue (2017) und Malott et al. (2018) gehen explizit den Herausforderungen und nach, die (angehende) *weiße* Antirassist*innen begegnen.

erlangt wurde, und fanden häufig im universitären Raum oder im Ausland statt, konnten aber auch religiös beeinflusst sein. (vgl. ebd.: 22-54)

Welche Emotionen sind in *weißem* antirassistischem Engagement präsent?

Linder (2015) erforschte die Erfahrungen sechs *weißer* feministischer Frauen in ihrem antirassistischen Engagement anhand von jeweils acht bis zehn Stunden dauernden Interviews. Die Ergebnisse legen dar, dass die befragten Personen zwar ihre *weißen* Privilegien verstanden, jedoch Schwierigkeiten hatten, dieses Wissen in antirassistische Handlungen umzusetzen (vgl. ebd.: 548). Häufig standen ihnen in ihrem Handeln die Gefühle von Schuld, Scham und die Angst, als rassistisch wahrgenommen zu werden, im Weg (ebd.). Ebenso zeigte die Forschung, dass die Überbetonung dieser Emotionen dazu führte, dass die Befragten in einem inneren Dialog der Überanalyse stecken blieben, falls sie sich der Wirkung dieser Emotionen auf ihr Denken und ihr Handeln nicht bewusst waren (ebd.).

An diesem Punkt wird zum empirischen Teil dieser Arbeit übergegangen, in dem der kritische Auseinandersetzungsprozess *weißer* Personen mit Rassismus und *Weißsein* im Raum Deutschland und Österreich dargestellt wird. Dazu werden zunächst die methodologischen Grundlagen und der Vorgang der Datenerhebung, -analyse sowie -auswertung dargelegt um anschließend die Ergebnisse darzustellen.

4. Qualitative Inhaltsanalyse

“[T]he intent in qualitative research is not to generalize the information (...) but to elucidate the particular, the specific” (Creswell 2007: 126).

Orientiert an Creswells Grundsatz untersucht diese Arbeit nicht die persönlichen emotionalen und kognitiven Wege weißer Personen in der kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein*, um ein allgemeingültiges Modell aufzuzeichnen, sondern, um qualitativ die gemeinsamen, aber auch divergierenden Besonderheiten ihrer Lern- und Identitätsformungsprozesse festzuhalten. Da diese Forschung nicht dem Ziel folgt, eine Hypothese zu testen, sondern vielmehr das WRID-Modell (nach Helms 1990) zu untersuchen, es mit empirischen Daten zu füllen und gegebenenfalls Besonderheiten des lokalen Kontexts von Österreich und Deutschland festzuhalten, wurden qualitative Daten gesammelt und explorativ untersucht. Dabei stützt sich diese Arbeit auf sozialkonstruktivistische Ansätze von *race* (vgl. Mertens 2010: 18f) und betrachtet den kognitiven und emotionalen Lernprozess *Weißer* über (Anti)Rassismus und *whiteness* mit Zugängen der *Critical Whiteness Studies* sowie dem WRID-Modell (Helms 1990) als theoretische Referenz in der Auswertung.

4.1 Methodenauswahl

Da sich der Erkenntnisgewinn dieser Arbeit um Erfahrungen und Emotionen von Personen dreht, eignen sich Interviews oder schriftliche Reflexionen besonders gut, um subjektive Sichtweisen und den subjektiven Sinn, den Personen ihren Erfahrungen zuschreiben, zu erfassen (vgl. Helfferich 2009: 21). Konkret befragte ich im Rahmen dieser Arbeit *weiß* gelesene Personen, die sich für Antirassismus interessieren, in Form von Interviews oder bat sie um eine schriftliche Reflexion. Die Interviews wurden als leitfadengestützte narrative Interviews konzipiert, die aus aufeinander aufbauenden, zur Reflexion und zum Erzählen auffordernden Fragen bestanden (vgl. Helfferich 2009: 36f). Die Erstellung des Leitfadens erfolgte nach den vier Schritten „Sammeln“, „Prüfen“, „Sortieren“ und „Subsumieren“ der Interviewfragen³⁶ (vgl. Helfferich 2009: 182). Konzipiert wurden die Fragen offen und narrativ, um den Befragten zu ermöglichen zu erzählen, zu reflektieren, und über vergangene Ereignisse zu reflektieren und sie zu rekonstruieren³⁷. Diese Mischform aus Leitfaden- und

³⁶ Angelehnt sind die Interviewfragen sind an Malott et al. (2015: 343).

³⁷ Im Interviewleitfaden notierte ich mehrere mögliche Unterfragen und Nachfragen, die ich abhängig von dem Verlauf des Interviews übersprang oder neu anordnete. Die Einstiegsfrage bestand aus der Einladung, etwas über sich selbst zu erzählen. Wie unter anderem Tatum (2017) beschreibt, eröffnet das, was Personen erwähnen oder nicht erwähnen einen guten Einblick in ihre Normvorstellungen und ihre Prioritäten. Der erste thematische

narrativem Interview erlaubte mir, durch eine bewusste Vorstrukturierung die wichtigsten Fragen der drei Themenblöcke bei allen Interviewpartner*innen gleich zu stellen, und gleichzeitig eine offene, erzählerische Form zu ermöglichen. Als Alternative zu dem Interview konnten die Zielpersonen die Fragen auch durch Reflexionen, die Essays oder Tagebucheinträgen ähneln, beantworten. Die sechs Essayfragen formulierte ich präzise, sodass mein Hauptforschungsinteresse abgedeckt war, jedoch Raum für eigene Reflexion blieb.

Die Methodenkombination aus Interviews und Essays sollte meinen Teilnehmer*innen die Wahl einer für sie angenehmen Kommunikationsweise ermöglichen. Dadurch wurde zum einen die Handlungsfreiheit meiner Forschungssubjekte bei der Wahl ihres bevorzugten Interaktionsformats mit mir gewährt. So konnte unterstützt werden, dass eine vertrauliche Interviewsituation entsteht, die wichtig ist, da die Fragen gelegentlich in sehr persönliche Lebensbereiche reichen können. Durchgeführt wurden schlussendlich elf Interviews. Bedingt durch die COVID-19-Pandemie im Zeitraum der Forschung (2021/22) wurde der Großteil der Interviews online über die Applikation Zoom durchgeführt, lediglich zwei wurden bei einem privaten Treffen gehalten. Eine der Interviewpartner*innen hat sich für die Essayfragen entschieden.

Sample und Samplingsstrategie

Die Auswahl meines Samples erfolgt bewusst nach klar definierten Kategorien, die meinem Forschungsvorhaben entspringen. Das „purposeful sampling“ (vgl. Creswell 2007: 125) meiner Zielgruppe besteht folglich aus Personen, die...

1. ... Interesse an Anti-Rassismus zeigen, oder bereits involviert sind oder waren
2. ... sich selbst als *weiße* Personen definieren und/oder von mir als *weiß gelesen* werden
3. ... im Raum Deutschland und Österreich leben oder sich gewöhnlich aufhalten

Um Kontakt zu potenziellen Interviewpartner*innen herzustellen, wurde sowohl die „Gatekeeper“-Strategie als auch das „Schneeballsystem“ genutzt (vgl. Helfferich 2009: 175). Bei der „Gatekeeper“-Strategie werden Schlüsselpersonen z.B. in Institutionen kontaktiert,

Fragenblock drehte sich um die Frage, was das Interesse der Befragten an den Themen Rassismus und Antirassismus und das Engagement in antirassistischer Arbeit weckte und wie sie den Lernprozess darüber sowohl kognitiv als auch emotional erlebt haben. Hier wurde nach konkreten prägenden Erfahrungen und Lernorten gefragt, aber auch nach kontextuellen Einflüssen, wie etwa dem politischen und sozialen Umfeld, denen die Befragten eine Bedeutung zuschreiben. Das zweite thematische Cluster behandelte Lernprozesse über *whiteness* und *White Privilege* im Allgemeinen, aber auch die Auseinandersetzung mit dem *eigenen Weißsein*

die die Aufgabe übernehmen, für die vorab festgelegten Auswahlkriterien Kandidat*innen für ein Interview anzusprechen. Ein Vorteil ist der erleichterte Zugang und der Kontaktaufbau zu weiteren möglichen Interessent*innen. Problematiken können mögliche Verzerrungen durch eine Selektion von Seiten des Gatekeepers und der Datenschutz darstellen, wenn Namen, Telefonnummer oder Adressen ohne Zustimmung nicht weitergegeben werden dürfen (vgl. ebd.). Per Gatekeeper-Ansatz wurden per E-Mail Organisationen kontaktiert, die sich gegen Rassismus engagieren. Die Fragestellung wurde grob erläutert und nach Personen, die sich als „weiß“ bezeichnen und bereit wären, mit mir ein Interview zu führen bzw. meine Essayfragen zu beantworten, gefragt.

Beim „Schneeballsystem“ wird im Bekanntenkreis die Suche nach Teilnehmenden mit definierten Kriterien bekanntgegeben, die die Anfrage weiterleiten und verbreiten (vgl. ebd.). Bereits kontaktierte oder interviewte Personen können als „kleine“ Gatekeeper fungieren und so den Zugang zu weiteren Erzählpersonen öffnen (vgl. ebd.). Ein Vorteil ist die gezielt gestaltete Suche, jedoch besteht die Gefahr, dass „die Rekrutierungskreise möglicherweise zu homogen und eng bleiben“ (ebd.: 176). Durch das Schneeballsystem erhielt ich zwei weitere Kontakte von Personen, die selbst nicht am Interview teilnehmen wollten. Den gezielten Zugang für das Schneeballsystem stellte die anti-rassistische Demonstration im Februar 2020 dar, bei welcher ich als Forscherin potenzielle Interviewpartner*innen ansprach, die ich als *weiß* las, und zu einem Interview zu einem späteren Zeitpunkt einlud. Insgesamt wurde ein ausgewogenes Verhältnis von Personen unterschiedlichen Geschlechts und Alters³⁸ angestrebt³⁹.

Die Zusammensetzung des Samples bestand schlussendlich aus fünf Frauen, sieben Männern, davon eine Schülerin, fünf Studierende und sechs Arbeitnehmer*innen. Die Altersspanne reicht von 16 bis 55 Jahre. Der ökonomische Hintergrund der Befragten reicht ebenso von einer Kindheit in (relativer) Armut bis „sehr privilegiert“ (I9). Vier von ihnen sind aktiv in einer Organisation tätig, die sich rassismuskritisch positioniert. Diese sind: *ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit*, *IDA – Informations- und Dokumentationszentrum für*

und mit der Idee einer *weißen* Identität. Das dritte Themenfeld umfasste Meinungen zu *weißem* Antirassismus und Wahrnehmungen der eigenen Rolle als *Weißer* im rassismuskritischen Feld.

³⁸ Da besonders in der Jugend die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität eine große Rolle spielt und daher besonders spannend und vielseitig zu erforschen ist (vgl. Tatum 2017), kontaktierte ich auch explizit Jugendliche im Alter zwischen 15-24 Jahren.

³⁹ Auf eine Diversität hinsichtlich Klasse oder Sexualität wurde nicht gezielt geachtet.

Antirassismusarbeit e.V., Workin‘ Germany des Bayrischen Rundfunks (BR), sowie *#jugendstehtauf*. Alle bis auf eine Person entschieden sich für ein Interview.

4.2 Datenanalyse

„Data analysis is not off-the-shelf; rather, it is custom-built, revised, and ‘choreographed’.”
(Creswell 2007: 150)

Die gewonnenen Daten wurden in Anlehnung an die inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Er schlägt eine deduktiv-induktive Herangehensweise vor, was sich für meine Fragestellung als passend erweist, da es möglich macht, parallel zu einem explorativen – induktiven – Analysevorgang die WRID-Kategorien als theoriegeleiteten – deduktiven – Rahmen mit in die Analyse einfließen zu lassen (vgl. ebd.: 97). Für die Datenanalyse sowie -auswertung wurde die Software MAXQDA genutzt.

Im ersten Schritt codierte ich das Datenmaterial induktiv und frei. Nachdem etwa 20% des Materials codiert waren, sortierte ich die Codes neu und ordnete sie in ein thematisch kohärentes System. Mit fortschreitender Analyse erweiterte sich das Codesystem, gleichzeitig wurden die thematischen Abgrenzungen deutlicher, sodass klare, wenn auch teilweise ineinandergreifende „Haupt- und „Subkategorien“ entstanden (Kuckartz 2018: 38f).

In einem zweiten Schritt bildete ich die deduktiven Kategorien entsprechend der WRID-Theorie von Janet Helms (1990, 1995): Die sechs *states of mind* pflegte ich als Hauptkategorien in MAXQDA ein und hielt ihre inhaltlichen Details als Subkategorien und Codes fest. Diese erweiterte ich in MAXQDA um die Reaktionen und Emotionen, die Tatum (2017) und Siegel und Carter (2014) in Bezug auf die WRID-Theorie beschreiben, als ebenfalls deduktive Subkategorien und Codes. Die Interviewsegmente codierte ich daraufhin zugleich induktiv und markierte Passagen, die die WRID-Phasen widerspiegeln, mit den deduktiven WRID-Kategorien. Diese deduktiv-induktive Herangehensweise diente bei der Auswertung der Interviews dazu, sowohl induktive die Themen zu finden, die in den Interviews zum Vorschein kommen aber möglicherweise *nicht* als Teil des WRID-Modells (Helms 1990) beschrieben werden, als auch dazu, Überschneidungen mit dem Modell zu transparent zu machen. Das Codesystem, das im Laufe der Datenanalyse induktiv entstand, brachte folgende thematisch abgegrenzte Hauptkategorien (1-11) zutage:

- 1) PERS – zur Person & sein/ihr soziales und politisches Umfeld
- 2) LP – kognitiver Lernprozess

- 3) SM – Schlüsselmomente
- 4) I – Interesse
- 5) WS – *Weißsein*
- 6) EM – Emotionen
- 7) MO – Motivation/ Ziel/ Vision
- 8) W-AR – Definition von Möglichkeiten *weißen* Antirassismus
- 9) NV – ausgelöste ‚neue‘ Verhaltensweisen
- 10) PS – persönliche Schwierigkeiten/ Unsicherheiten
- 11) SF – Erlebte oder genannte Spannungsfelder

Zu der Hauptkategorie (1) „Person“ gehören zum einen personenbezogene Details wie Alter, Geschlecht, Familienstand, Sexualität, Klasse oder ökonomischer Hintergrund, Wohnorte und Herkunft, sowie Bildung und Beschäftigung. Zum anderen gehören dazu persönliche Kontaktpunkte mit dem Thema Rassismus. Diese beschrieben meine Interviewpartner*innen oft durch Aussagen, die sich auf ihr politisches Umfeld oder auf ihre Sozialisierung durch ein wenig oder stark politisiertes Umfeld in ihrer Familie, in ihrer Peergroup oder in der Medienlandschaft, bezogen. Auch erwähnten sie oft die moralischen Werte, die sie in ihrem persönlichen Umfeld vermittelt bekommen hatten. Zudem reflektierten sie über die Weise, wie die Diversität ihres persönlichen Umfeldes sie in Hinblick auf ihr Wissen über *race* beeinflusste. Darüber hinaus betonten die Befragten persönliche Kontaktpunkte mit anderen Formen der Diskriminierung.

Als „aktive“ Kontaktpunkte mit dem Thema (Anti)Rassismus und *whiteness* nannte ich *aktive Lernorte* – also die eigenständige Weiterbildung durch aktives Aufsuchen und Aneignen von Wissen zum Thema Rassismus. Diese wurden unter der Hauptkategorie (2) „kognitiver Lernprozess“ eingeordnet. Hierzu zählen des Weiteren Themen, über die meine Befragten Wissen erlangten, Momente der kognitiven Dissonanz, sowie die häufige Folge des neuen Wissens – eine erhöhte Aufmerksamkeit bezüglich Rassismus.

Die dritte Hauptkategorie (3) „Schlüsselmomente“ ist geprägt von „persönlicher Nähe“ zum Themenfeld – zum Beispiel durch einen diversen Freundeskreis, einem diversen Arbeitsfeld oder als Zeug*in eines rassistischen Vorfalles. Einige der Befragten erwähnten keine explizite prägende Erfahrung, sondern nannten die Aktualität und Medienpräsenz der Black Lives Matters-Bewegung als einflussnehmenden Faktor für die kritische Auseinandersetzung mit (Anti)Rassismus und *Weißsein*. Gleichzeitig war auch die „gefühlte persönliche Nähe“

ein Faktor, der durch Berichterstattungen über rassistische Vorfälle und Strukturen durch Bekannte zustande kam.

Die vierte Hauptkategorie (4) „Interesse“ umfasst die Aspekte, die die Befragten als naheliegende Interessen zum Thema (Anti)Rassismus nannten. Dazu gehört zum Beispiel ein generelles Interesse an „anderen Kulturen“, Geschichte, Politik oder globalen Ungleichheiten.

Die fünfte Hauptkategorie (5) „*Weißsein*“ inkludiert alle Themen, die sich auf *whiteness* allgemein oder dem *Weißsein* der Teilnehmer*innen beziehen –, also die Wahrnehmungen und Verständnisse meiner Befragten von *whiteness*, die Wahrnehmung ihrer Rolle als *weiße* Personen, ihre Erfahrungen, ihre Reflexionen und das Erfahren ihrer Privilegien und deren Folgen. Ebenso gehörten dazu die Reflexionen meiner Befragten über die Bedeutung einer *weißen* Identität und die persönliche Relevanz ihrer eigenen *whiteness*. Im letzten Punkt unterschieden sie oft zwischen dem kognitiven Verständnis ihres *Weißseins* und ihrer emotionalen Verbundenheit dazu.

Die Hauptkategorie (6) „Emotionen“ umfasst die ganze Skala an Gefühlen, die meine Interviewpartner*innen nannten. Die Kategorie (7) „Motivation/ Ziel/ Vision“ beschreibt die Beweggründe meiner Interviewpartner*innen, sich kritisch mit Rassismus und *Weißsein* auseinanderzusetzen.

In Hauptkategorie (8) „Definition von Möglichkeiten *weißen* Antirassismus“ sammelte ich Aussagen meiner Interviewpartner*innen über antirassistische Handlungsmöglichkeiten, während ich in Kategorie (9) die konkret „neu ausgelösten Verhaltensweisen“ der Teilnehmer*innen einordnete.

Die zehnte Kategorie (10) „persönliche Schwierigkeiten/ Unsicherheiten“ beschreibt Situationen, in denen die Beteiligten eine gewisse Unsicherheit fühlten. Die letzte Kategorie-Familie (11) „Spannungsfelder“ fasst ebenso Unsicherheiten zusammen, die teilweise abstrakt formuliert, aber auch anhand persönlicher Gedankenstränge geschildert wurden.

4.3 Datenauswertung

Rufen wir uns die Forschungsfragen in Erinnerung:

FF 1: „Was motiviert *weiße* Personen in Deutschland und Österreich dazu, sich antirassistisch zu engagieren?“

FF 2: ‚Wie erwerben *weiße* Personen Wissen über Rassismus und die *racial awareness* für ihr *Weißsein*?‘

FF 3: ‚Wie formt dieses Wissen die Identität *weißer* Personen und ihre Wahrnehmung ihres *Weißseins* im antirassistisch-aktivistischen Feld?‘

Alle drei initialen Fragen ergründen den kognitiven und emotionalen Lernprozess *weißer* Menschen über Rassismus, *white supremacy*, *whiteness* und ihrer „*identity formation*“ (Festinger 1957) als *Weiße*. Jedoch erwies sich während der Analyse, dass die ursprüngliche Aufteilung der Fragenblöcke für die Auswertung nicht passend strukturiert ist. Vielmehr ergab sich eine neue Aufteilung, die Zusammenhänge und Komplexitäten deutlicher erfasst. Es zeigte sich, dass die Antworten auf die erste Frage, wie meine Befragten zu Antirassismus kommen, nicht wie erwartet meine Fragen nach ihren Beweggründen und Interessenquellen beantworteten, sondern eher ihre prägenden Erfahrungen, Einflüsse und andere Faktoren zutage legten, die ihr Wissen über Rassismus und *weiße* Privilegien formte und sie emotional mobilisierte. Auch ließ sich die zweite Frage – wie *weiße* Personen Wissen über Rassismus und eine *racial awareness* für ihr *Weißsein* erlangten – nicht von ihrem Lernweg über Rassismus und *White Privilege* trennen. Sie bedingen sich gegenseitig und können nicht entkoppelt voneinander verstanden werden. Aus diesem Grund sollen die Fragen 1 und 2 gemeinsam – also der kognitive und emotionale Lernweg kontextuell – betrachtet werden, und bilden zusammen den Themenkomplex FF 1+2. Die Antworten auf die ursprüngliche dritte Frage: ‚Wie formt dieses Wissen die Identität *weißer* Personen und ihre Wahrnehmung ihres *Weißseins* im antirassistisch-aktivistischen Feld?‘ deckten zum einen den großen Block über *whiteness* und Identität ab, zum anderen die daraus resultierenden Schlussfolgerungen sowie persönlichen Schwierigkeiten und Spannungsfelder im *weißen* Antirassismus auf. Daher wird die dritte Frage in zwei Themenbereiche aufgeteilt: FF 3.1 und FF 3.2.

Die empirischen Befunde werden im folgenden Kapitel an dieser neuen Zuordnung orientiert dargestellt:

- Themenkomplex FF 1+2: Wie sieht der kognitive und emotionale Lernweg *weißer* Menschen über Rassismus und *white supremacy* sowie die Entwicklung einer *racial awareness* für *whiteness* aus?
- FF 3.1: Wie formt dieses Wissen die Identität *weißer* Personen und die Wahrnehmung ihres *Weißseins*?

- FF 3.2: Welche Schlussfolgerungen ziehen sie aus einer *weißen* sozialen Positioniertheit oder einer *weißen* Identität und welche persönlichen Schwierigkeiten und Spannungsfelder sehen sie im *weißen* Antirassismus?

5. Ergebnisse – Die kritische Auseinandersetzung *weißer* Personen mit Rassismus und *Weißsein* als emotionaler Lernprozess

5.1 Relevante Themen und Faktoren

Dieser Teil gibt einen Überblick über die Themen und Faktoren, die sich konkret in der kritischen Auseinandersetzung meiner Befragten mit Rassismus und ihrem *Weißsein* als relevant erwiesen. Dazu wurden die Inhalte der thematischen Kategorien (1-11) mit Blick auf ihre Rolle in der *white racial identity development* betrachtet. Daraus entstanden sieben Themen (A-G).

Zunächst wird der Themenkomplex (FF 1+2) betrachtet: *„Wie sieht der kognitive und emotionale Lernweg weißer Menschen über Rassismus und white supremacy sowie die Entwicklung einer racial awareness für whiteness aus?“*. Die folgenden fünf Themen (A-D) waren für den Auseinandersetzungsprozess der in dieser Arbeit befragten zwölf *weißen* Personen mit Rassismus und ihrem *Weißsein* von Bedeutung:

(A) *Frühe, kontextuelle soziale Einflüsse* sind Faktoren, die die Wahrnehmung des aktuellen Weltbildes formen. Zum einen ist diese Wahrnehmung durch die physische Umgebung beeinflusst, also den Ort oder die Orte des Aufwachsens, sowie deren Diversität und die politische Prägung. Dazu gehört beispielsweise, wie divers oder segregiert die Umgebung ist und welche Beziehungen die Befragten zu ihrer teils sehr homogen *weißen* oder auch sehr kulturell diversen Umgebung hatten. Zum anderen sind die in der Kindheit und Jugend vermittelten moralischen, sozialen und politischen Werte und Sitten, die vorwiegend durch die Sozialisierung und im Elternhaus erlangt werden, einflussreich. Ruth Frankenberg (1993: 43) würde diese Einflüsse „the social geography of race“ nennen, wobei ‚geography‘ sich auf die physische Umgebung bezieht und ‚social‘ ihre Belebtheit erfasst. Ein Faktor, der unter meinen Befragten sowohl das Verständnis von rassialisierten Machtstrukturen formte, als auch die Relevanz der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Zugehörigkeit beeinflusste, war eine multikulturelle familiäre Herkunft.

(B) *Eigene Kontaktpunkte mit anderen Formen von Diskriminierung*, etwa aufgrund des Geschlechts, der Sexualität oder der Klasse, stärkten in gewisser Weise die Empathie für durch Rassismus diskriminierte Menschen. Das ermöglichte den Befragten, ihre Probleme auf abstrakte Weise nachzuvollziehen sowie sich mit von Rassismus Betroffenen aufgrund gemeinsamer Diskriminierungserfahrungen verbunden zu fühlen.

(C) Fast alle Personen, die ich befragte, konnten sich klar an mindestens ein Ereignis erinnern, das ihr Verständnis von *race* und Rassismus drastisch veränderte. Ich nenne diese Ereignisse „*Schlüsselmomente*“. Sie wurden oft als Momente des Schocks erfahren, in denen das bisherige Weltbild infragegestellt worden ist – die bereits erläuterte „kognitive Dissonanz“ (Festinger 1957). Sie lösen typischerweise Unbehagen, Trauer, Wut oder Zorn, sowie Unverständnis und Entsetzen über die Realität des Rassismus und ihr bisheriges Unwissen aus. Durch diese Erfahrungen wird *weißen* Menschen oft zum ersten Mal die alltägliche Realität des Rassismus bewusst. Ausschlaggebend ist, dass diese Schlüsselmomente einen Umbruch darstellen und mit Unbehagen verbunden sind, das die Personen auflösen möchten. Bei einigen Befragten lösten die Ereignisse eine intrinsische Motivation aus, sich tiefgreifender mit dem Thema auseinanderzusetzen, sich eigenständig weiterzubilden oder sich direkt zu engagieren, um das Unbehagen zu transformieren. Die Schlüsselmomente meiner Interviewpartner*innen waren geprägt von *eigenständiger Wissensaneignung* sowie von *persönlicher Nähe*⁴⁰ – also von passiven oder aktiven Kontaktpunkten zum Thema (Anti)Rassismus oder zu People of Color.

Da *persönliche Nähe* ein besonders starker ausschlaggebender Faktor der Schlüsselmomente ist, wird er detaillierter betrachtet: Eine Familie mit Mitgliedern unterschiedlicher Länder, Sprachen oder Kulturen oder ein internationales Umfeld führten dazu, dass manche Befragte bereits ein frühes Interesse an ‚anderen Kulturen‘ zeigten, unter anderem, da sie bereits früh diverse Kontakte hatten. Zur *persönlichen Nähe* zähle ich auch lerninduzierte *Kontaktpunkte mit dem Thema* Rassismus, wie etwa durch Lerninhalte in der Schule oder durch die Medienlandschaft. Den stärksten Einfluss auf die Schlüsselmomente hatte jedoch die *persönliche Nähe* durch das *persönliche Miterleben eines rassistischen Vorfalls im nahen Umfeld* oder über Erzählungen im Bekanntenkreis. Berichterstattungen in Medien oder Darstellungen in Filmen rufen eine *gefühlte persönliche Nähe* hervor, die ebenfalls als prägend bezeichnet wurde.

Maßgeblich für den Auseinandersetzungsprozess mit Rassismus waren auch *Bildung und intrinsisch motivierte, eigenständige Wissensaneignung*, die entweder Auslöser von Schlüsselmomenten oder ihre Folge darstellen können.

⁴⁰ Die kursiv geschriebenen Formulierungen sind die Faktoren, die sich für meine – auch kursiv geschriebenen – Themen (A-G) als relevant erwiesen haben. Sie haben sich alle induktiv ergeben.

Den kognitiven und emotionalen Komponenten des Auseinandersetzungsprozesses mit *Rassismus* ähneln auch denen des Auseinandersetzungsprozesses mit *Weißsein* – nicht zuletzt, da sie eng miteinander verbunden sind:

(D) *Schlüsselmomente*, in denen das Verständnis *weißer* Menschen von *whiteness* und *weißen* Privilegien stark beeinflusst wurde, sind ebenso von *persönlicher Nähe durch passive und aktive Kontaktpunkte*, sowie von eigenständiger *Weiterbildung über die historische Rolle von Weißen*, aber auch maßgeblich durch eine *kritische Selbstreflexion und -hinterfragung* geprägt. Oft sind sie nicht von jenen Momenten zu trennen, in denen sich auch gleichzeitig das *Rassismusverständnis* ändert, da sie inhärent miteinander verbunden sind. Durch zusätzliche Reflexion der eigenen Privilegien erlangen die Befragten ein besseres Verständnis dafür, was es nicht nur abstrakt, sondern konkret für sie bedeutet, in einer rassialisierten Gesellschaft *weiß* zu sein – sie erlangen eine *racial awareness* für ihr eigenes *Weißsein*. Spannenderweise initiiert das Wissen über die eigene Positioniertheit nicht zwangsweise eine Identifikation mit dem eigenen *Weißsein*. Wie dieses Verhältnis wahrgenommen wird und wie die Befragten daraus Bedeutung erschließen, beantwortet die dritte, differenzierte Forschungsfrage (FF 3.1 und FF 3.2) mit den Themenfeldern E bis G.

Relevant für Teil eins der dritten Forschungsfrage, ‚*Wie formt dieses Wissen die Identität weißer Personen und die Wahrnehmung ihres Weißseins?*‘ (FF 3.1), ist das Verhältnis von *Weißsein* und Identität (E).

(E) *Wie stehen Weißsein und Identität miteinander in Verbindung?* Lediglich ein kleiner Teil der Befragten identifizierte sich klar mit dem *Weißsein*. Die meisten erkannten an, dass sie *weiß* gelesen, also *weiß* positioniert sind, betonten aber, sie stünden ihrem *Weißsein* eher neutral gegenüber oder fühlten sich nicht emotional damit verbunden, da sie ihm eine geringe Relevanz zusprächen oder andere Aspekte wie Sprache oder Herkunftsort wichtiger seien.

Teil zwei der dritten Forschungsfrage, ‚*Welche Schlussfolgerungen werden daraus gezogen und welche persönlichen Schwierigkeiten und Spannungsfelder sehen die Befragten im weißen Antirassismus?*‘ (FF 3.2), umfasst die Schlussfolgerungen der Befragten dieser Arbeit, die sie aus ihrer *weißen* Positioniertheit ziehen und mit Antirassismus in Beziehung setzen.

Durch die kognitive Auseinandersetzung mit (Anti)Rassismus und die Beleuchtung von dessen Verbindung mit Emotionen und Reaktionsmustern können *weiße* Menschen von einem Verständnis der Gesellschaft, in der *race* keine Rolle spielt (*color- and power evasive*)

(Frankenberg 1993: 157), hin zu einem Verständnis, welches *race* und Machtstrukturen erkennt (*race cognizant*) (ebd.), gelangen.

Thema (F) beleuchtet die *Schlussfolgerungen* meiner Interviewpartner*innen über die *eigene Rolle*, die sie aus ihrer sozialen Positioniertheit ableiten – vorausgesetzt, sie richten ihren Blick auf sich selbst und ihr *Weißsein*. *Weißer* Antirassismus ist allerdings kein problemfreies Feld. Einige der Befragten sprechen (G) *Spannungsfelder und persönliche Schwierigkeiten* an, die sie selbst erlebten oder beobachteten. Da die Spannungsfelder und persönlichen Schwierigkeiten meiner Interviewpartner*innen zumeist mit ihrer sozialen Positioniertheit oder Identität als *Weißer* verbunden sind, sind (F) und (G) bei ihnen schwer voneinander zu trennen und sollen in einem gemeinsamen Abschnitt betrachtet werden.

5.2 Überblick der emotionalen Ebene des Lernprozesses *weißer* Menschen über Rassismus und *Weißsein*

Um einen Überblick darüber zu schaffen, von welchen Emotionen die Auseinandersetzung mit Rassismus und *Whiteness* geprägt ist, sollen zunächst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Befragten identifiziert werden. Diese Emotionen sollen wegweisend sein und im empirischen Teil besondere Aufmerksamkeit erlangen.

Drei Gruppen von Emotionen wurden von *allen* Befragten genannt: (1) Unverständnis und Entsetzen über die Existenz und das Ausmaß von Rassismus und die Ungerechtigkeiten eines rassialisierten Systems, (2) Wut oder Zorn auf die Tatsache, dass Rassismus existiert, und (3) Trauer. Zehn Befragte nannten – statt einer genauen Emotion – die Präsenz einer undefinierten, aber starken Erfahrung, sowie die Gefühle von Frust, Scham und Hoffnung als prägend. Unbehagen wurde von acht Personen in Zusammenhang mit rassistischen Situationen, der Realisierung der eigenen privilegierten Positioniertheit, aber auch in Bezug auf die Identifikation mit *Weißer* als dominante Gruppe sowie dem eigenen *Weißsein* empfunden. Bezüglich des eigenen *Weißseins* sticht unter den Interviewpartner*innen ebenso das Gefühl der Verantwortung in den Vordergrund, gefolgt von einer neutralen Einstellung und Akzeptanz des eigenen *Weißseins* ohne Scham oder Schuldgefühle, aber auch mit Unsicherheiten. Für sieben Befragte war Empathie ein bestimmender Faktor⁴¹ in ihrem Lernprozess über (Anti)Rassismus und *Weißsein*.

Emotionen in den WRID-Phasen

⁴¹ Die weiteren Emotionen, die von weniger als der Hälfte der Befragten genannt worden sind, sollen hier aus Platzgründen unbeachtet bleiben.

Da für die Fragestellung nicht nur relevant ist, *welche* Emotionen von allen Befragten geteilt werden, sondern auch in welchem *state of mind* des WRID-Modells sie auftreten, werden in diesem Abschnitt zunächst die Häufigkeiten einzelner Emotionen sowie ihre Überlappungen mit den WRID-*states of mind* ausgewertet. Diese Analyse ergab, dass das durch die Interviewees formulierte Gefühl von Unbehagen vor allem in den ersten zwei Phasen von Helms (1990) WRID-Modell – (1) Contact und (2) Disintegration – auftritt. Das Gefühl einer undefinierten, aber starken Erfahrung empfinden meine Interviewpartner*innen vorwiegend in den ersten drei Phasen. Empathie über das Leid und den Schmerz, den von Rassismus Betroffene erfahren, und ein Unverständnis oder Entsetzen zum einen über das Ausmaß von strukturellem und institutionellem Rassismus, zum anderen über die Tatsache, dass Rassismus heute noch in unserer Gesellschaft die Norm ist, lassen sich unter meinen Befragten ähnlich proportional verteilt vor allem in den frühen *states of mind*, aber auch in der (5) Immersion/Emersion Phase, finden.

Ebenso verteilt und präsent ist bei meinen Befragten der Frust darüber, dass sich ‚nichts‘ oder zu langsam etwas ändert. Das Gefühl der Verantwortung ist das einzige Gefühl, das bei meinen Interviewpartner*innen erst in der Phase der (5) Immersion/Emersion auftaucht und am deutlichsten in der (6) Autonomy-Phase von Helms (1990) sichtbar wird.

Aus den Interviews geht hervor, dass gewisse *states of mind* stärker mit Emotionen verbunden sind als andere. Damit ist gemeint, dass in gewissen WRID-Phasen von Helms (1990) häufiger Aussagen getroffen werden, die Emotionen ausdrücken. Dies ist auch klar in der thematischen Koppelung mit Emotionen zu erkennen: Die Phase, zu der meine Interviewpartner*innen die meisten emotionalen Aussagen trafen, ist (2) Disintegration (mit dem Ausdruck von Wut über die Existenz von Rassismus), gefolgt von (1) Contact (besonders in der Übergangsphase zu (2) Disintegration – ausgelöst durch neues Wissen und sonstige prägende Erlebnisse), und (5) Immersion/Emersion (ausgelöst durch das Erkennen des realen Ausmaßes von Rassismus). Die (6) Autonomy-Phase erwies sich in dieser Forschung als ‚ruhiger‘, also weniger emotional – genauso wie (4) Pseudo-Independence und (3) Reintegration. Hier ist jedoch anzumerken, dass die bei mir aufgefundene geringe Ausprägung an Emotionen im (3) Reintegration- und (4) Pseudo-Independence-Status von Helms (1990) auch andere Gründe haben kann. Ein möglicher Grund ist, dass die Interviewpartner*innen diese Phasen insgesamt seltener erwähnten. Anlass dafür kann einerseits sein, dass beispielsweise die (3) Reintegration-Phase eine wiederkehrende Ignoranz, passive Akzeptanz des rassistischen Status Quo, anhaltende Schuldgefühle oder

Wut über nicht erworbene Privilegien beinhaltet (vgl. Tatum 1992: 15). Das stellt für die Befragten möglicherweise eine Denkweise dar, die mit Scham behaftet und somit unangenehm ist, weswegen sie diese nicht offenlegen möchten. Ihre Angst, als rassistisch wahrgenommen zu werden, könnte dazu führen, dass sie solche Denkweisen schlichtweg nicht preisgeben. Möglich ist aber auch, dass meine Interviewpartner*innen diese Phase nicht erlebten. (4) Pseudo-Independence ist ebenso eine Phase, bei der eine Person die eigenen Verstrickungen in rassistische Strukturen erkennt, aber möglicherweise noch nicht *anerkennt*, was Unbehagen auslöst (vgl. ebd.: 16) – und ebenso zum Auslassen dieser Informationen geführt haben könnte. Diese Vermutungen lassen sich jedoch anhand der Daten nicht handfest machen.

Einige Bereiche verbanden meine Interviewpartner*innen intensiv mit Emotionen: Am klarsten stechen die Schlüsselmomente hervor, in denen durch das Aufeinandertreffen von alten Sichtweisen und neuen Einsichten eine kognitive Dissonanz ausgelöst wurde (siehe Kapitel (C) und (D)). Besonders ausgeprägt war die kognitive Dissonanz, als die Befragten das reale Ausmaß von Rassismus und dessen strukturelle und institutionelle Züge erkannten, was dazu führte, dass sie vermehrt auch Rassismus im Alltag wahrnahmen. Das löste bei ihnen Wut über die Existenz von Rassismus aus oder verstärkte diese. Zugleich erweckte das Wissen über strukturellen Rassismus bei den Befragten Frust darüber, dass sich ‚nichts‘ im antirassistischen Sinne ändere oder Veränderung zu langsam vorangehe.

Insbesondere ist auch die Komponente der *persönlichen Nähe* deutlich emotional behaftet: Am meisten emotional behaftet ist die *persönliche Nähe*, die entsteht, wenn *weiße* Zeug*innen eines rassistischen Vorfalls werden. Danach folgen in gleichem Ausmaß sie *Nähe durch Kontakt zu Menschen of Color* sowie das Erfahren über Diskriminierung durch Bekannte oder Freund*innen. Stark bewegten die Befragten aber auch persönliche Erfahrungsberichte über rassistische Diskriminierung in Medien.

Ebenso waren Emotionen involviert, als *Weißer* ihre privilegierte Position und damit ihre eigene Sicht als beschränkt erkannten. Zudem beschäftigte meine Interviewpartner*innen die Frage, was es für sie bedeutet, sich als nicht durch Rassismus Diskriminierte antirassistisch zu engagieren. Einerseits artikulierten sie noch oft Schuldgefühle aufgrund der eigenen, nicht erworbenen Privilegien, andererseits war auch ihr Bedürfnis, Verantwortung zu übernehmen, stark ausgeprägt.

Auffällig war, dass alle Befragten Details über ihre frühen sozialen und politischen Umgebungen und Einflüsse nannten. Zusätzlich konnten alle Personen – ausgenommen einer – ein Schlüsselmoment nennen. Dabei war für zehn der zwölf Befragten *persönliche Nähe* – entweder zu People of Color im engen Umfeld oder zum Thema Rassismus und Diskriminierung – ein initiierender Faktor, für die Hälfte war die Aktualität des Themas (zusätzlich) ausschlaggebend.

5.3 Der kognitive und emotionale Lernweg *weißer* Menschen über Rassismus und *Weißsein*

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse des Fragenkomplexes (FF 1+2) *„Wie sieht der kognitive und emotionale Lernweg weißer Menschen über Rassismus und white supremacy sowie die Entwicklung einer racial awareness für whiteness aus?“* – also die Themen A-D dargestellt werden.

(A) Frühe, kontextuelle soziale Einflüsse

„Und ansonsten bewege ich mich hier auch in ‘nem Umfeld, (...) da komm man ganz gut drum, das auch einfach nicht zu besprechen.“ – Jasmin⁴² (I6)

Faktor „Prägungen einer homogenen weißen Kindheit und Jugend“

Der Großteil meiner Befragten kommt aus einem sehr homogenen, *weißen* Umfeld. Besonders jene, die in ländlichen Gegenden aufgewachsen sind, schildern, wie wenige Kontaktpunkte sie zu Personen „mit Migrationshintergrund“ oder „dunklerer Hautfarbe“ gehabt hätten.

Lorenz, ein 28 Jahre alter Doktorand der Naturwissenschaften in Wien, erzählt: „In meinem direkten Umfeld ist Rassismus als persönliche Erfahrung nicht sehr präsent, da ich in Familie und Freundeskreis vor allem Menschen habe, die als deutsch/österreichisch gelesen werden.“ (R12) Auch bei Helena, einer 25-jährigen Medizinstudentin, fing in ihrem Heimatdorf „die kulturelle Diversität eben bei der einen türkischen Familie, (...) die es hier gibt, an, und genau da hört sie auch auf“ (I1). Armin, Geschäftsführer des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit (IDA), beschreibt ebenso seine Kindheit als „ein sehr *weißes* und homogenes Aufwachsen (...), [weil] da schon sozusagen die Protestant*innen quasi exotisch waren, weil sie dann irgendwann für den Religionsunterricht die Klasse verlassen mussten, geschweige denn, dass es sonst besonders viel Vielfalt,

⁴² Alle Namen wurden geändert, um Anonymität zu gewähren. In den Quellenangaben steht I für Interview und R für Reflexion.

sichtbare Vielfalt gab. Das ist heute anders, aber war eben damals das, was mein Aufwachsen mitgeprägt hat" (I8).

In einer homogen *weißen* Kindheit sehen *Weiß*e in ihrer Umgebung stets ein Bild, in dem sie sich vorwiegend wiedererkennen. Ihr Umfeld signalisiert ihnen, dass die Welt von Menschen wie ihnen repräsentiert wird und dass alles so ist, wie es sein soll. Es gibt keine Reibung, die in ihnen das Gefühl, nicht dazuzugehören, hervorrufen würde. Ein solches Umfeld führt dazu, dass *Weiß*e nicht erkennen und empfinden, wie *race* einen Einfluss auf ihr Leben hat. Helena erklärt: „Rassismus tatsächlich ein Thema, das mich nicht besonders, also was mich in meiner Jugend oder so gar nicht großartig getroffen hat“ (I1). Wenn sich *Weiß*e in einem anhaltend *weißen* Umfeld bewegen, das dieselben Privilegien wie sie erfährt, mündet das darin, dass sie selten damit konfrontiert werden, *whiteness* als Norm infrage zu stellen. Das ist vor allem bei Edgar – ein 45-jähriger Lehrer und Psychotherapeut – zu sehen, der trotz seiner sehr diversen Schulklassen erklärt: „*Weiß*sein, das ... das kommt mir nicht so in den Sinn, also da muss ich aktiv hinschauen.“ (I7) Jasmin, eine 28 Jahre alte Doktorandin im Bereich der molekularen Medizin, wünscht sich daher:

„*Manchmal* wäre das gut glaub ich, wenn Leute [mich] da drauf ansprechen [würden]. Also ich hab‘ das Gefühl, ich bin eher die, die andere auf Sachen anspricht, aber mir fehlt manchmal so der Gegenpart dazu. Also die ‚denk doch mal über dein eigenes Handeln nach, oder deine eigenen Privilegien‘ – in dem Sinne. Ähm, ja. Und dann, manchmal kann man da so’n bisschen... ja – *vergessen* – nicht drüber nachdenken (lacht verlegen).“ (I6)

Es ist deutlich zu erkennen, dass die dominante Gruppe in einer homogen *weißen* Umgebung blind für ihre *whiteness* als auch ihre Dominanz bleibt, wenn sie nicht aktiv darauf hingewiesen wird. *Weiß*e wird in einer *weißen* Mehrheits- und Dominanzgesellschaft nicht vermittelt, dass sie aufgrund ihres *Weiß*seins nicht dazugehörten. Es entsteht bezüglich der eigenen Identität als *Weiß*e keine Dissonanz zwischen der eigenen Auffassung des Selbst im Vergleich zu dem, was von außen an einen herangetragen wird. So war für meine Interviewpartner*innen *whiteness* besonders in der Kindheit und Jugend die unsichtbare Norm. Diesen Zustand, in der *Weiß*e ihr *Weiß*sein als „normal“ empfinden, wenig Kontakt zu People of Color haben und dementsprechend ihr *Weiß*sein nicht aktiv wahrnehmen, nennt Helms (1990) Contact, oder Ogette (2017) „Happyland“.

Faktor ‚Prägungen einer kulturell Diversen Umgebung und Migrationsgeschichte‘

Es gab allerdings auch unter meinen Befragten Personen, die schon früh mit kultureller Diversität aufgewachsen sind. Peter, Mitarbeiter bei ZARA (Verein für Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit), schildert gleich in seinem ersten Satz, er komme aus einer sehr privilegierten Familie und sei in einem sehr internationalen und kulturell diversen Umfeld aufgewachsen, in dem Deutsch nicht die dominante und auch nicht seine eigene Erstsprache gewesen sei. In der privaten Schule, die er besuchte, gab es „grundsätzlich (...) einfach eine größere Diversität (...), da viele internationale Kinder bei der Schule waren“ (I9). Darüber sei er sehr dankbar, jedoch stehe er privaten Schulen inzwischen negativ kritisch gegenüber, da sie die Gesellschaft nicht wirklich reflektierten. Sein internationales Umfeld und das Schulklima hätten ihm aber sehr viel mitgegeben. Sein diverser Freundeskreis formte nicht nur sein Umfeld, sondern auch seine Identität. Peter erklärt:

„Aber was mir mitgegeben hat, war einfach auch eine Identität, die sie vielleicht eine andere war, [als] auf vielen österreichischen Schulen, wo es halt mehrheitlich *weiße* Personen gegeben hat, und einfach das System vielleicht viel stärker Personen, die nicht einer gewissen Norm entsprochen haben, diskriminiert hat.“ (ebd.)

Er erklärt, rassistische Anfeindungen gegenüber seinen Freunden hätten sich wie ein Angriff auf die eigene Identität gefühlt:

„Ich glaube der Grund, also wenn man...ähm in der Erziehung ist es halt so, dass wenn man irgendwie Personen, die eine unterschiedliche Hautfarbe haben oder unterschiedliche Kulturen haben, die in deiner Umgebung sind – wenn diese Personen Teil deiner Freundschaftsgruppen und Teil deiner Identität werden, dann ist – dann glaube ich, wird das auch mehr so, dass wenn gegen eine Person etwas getan wird, dann ist das auch so, als würd’ er gegen die *eigene Identität* etwas getan werden.“ (ebd.)

Die enge persönliche Verbundenheit sieht er als Grund, sich mehr mit dem Thema auseinandersetzen zu wollen, obwohl er einräumt, er könne nie in der gleichen Form verstehen, was es wirklich mit einem mache, wenn man rassistisch diskriminiert werde: „Ich glaube, dass das vielleicht auch irgendwie geholfen hat, dass ich da auch irgendwie mich persönlich quasi angegriffen gefühlt hab.“ Das habe „eine gewisse Wut, auch eine gewisse Verzweiflung ausgelöst. Und ich glaube, das war einfach dann diese *Ursache*, wieso ich mich dann damit mehr und mehr auseinandersetzen wollte“ (ebd.). Das persönliche Involviertsein verstärkt Peters verspürte Wut und Verzweiflung und bestärkt auch seine intrinsische Motivation, diese Prozesse besser zu verstehen und mit ihnen zu brechen.

Im Gegensatz zu Peter, dessen tägliche Umgebung divers, jedoch seine Familie *weiß* ist, kommt Eva – eine 37-jährige Journalistin und Redakteurin beim Bayrischen Rundfunk – aus einer Familie, in der nicht alle *weiß* sind und somit kulturelle Diversität Zuhause das Bekannte ist. Sie selbst wird *weiß* gelesen. Eva erzählt, ihre „niederländische Familie kommt aus der Kolonie in Indonesien“ (I11). „[B]ei uns zuhause, obwohl man nicht frei von Rassismus war, trotzdem war... ja... war die Welt da zuhause. Man sprach immer viele Sprachen.“ (ebd.) Sie sei mit indonesischer Küche großgeworden, und auch die Älteren hätten einen ganz anderen Stellenwert. Sie erzählt, durch ihre Erziehung wurde viel Offenheit für andere Kulturen vermittelt. Daher gab es bei ihr „immer ein gewisses Interesse für andere Kulturen“ (ebd.). Dazu kam, dass sie sich in dem *weißen* bayrischen Dorf nie ganz dazugehörig gefühlt hat, da ihr Alltag und ihre Vertrautheit mit kultureller und sprachlicher Diversität in der Familie dort so nicht aufzufinden und repräsentiert waren. Das initiierte bei ihr die Auseinandersetzung mit ihrer Identität, die sie erkundete, indem sie sich neugierig Hip-Hop zuwandte. Für Eva war es die „Suche nach etwas, wonach man sich eher dann dazugehörig fühlt“ (ebd.):

„[Ich] hab mich dann dadurch einfach auch sehr früh ... also da war ich war 11 Jahre alt und bin in ‘ner bayrischen Provinz groß geworden, und hab halt angefangen Hip-Hop zu hören als kleines Mädchen – *alleine*. Schwarze Kultur fand ich dann spannend – es war sozusagen eine große Neugier immer allem gegenüber, was nicht so aussieht wie ich erstmal da. Und das war wahrscheinlich, also vieles davon war im Nachhinein ähm ... eine Faszination für das Fremde glaub ich.

Aber es war auch eine Mischung, denn ich hab‘ mich ja auch selbst immer nicht ganz, also ich hab mich halt nich‘ bayrisch gefühlt. Meine Mutter war Niederländerin, mein Vater kommt aus Norddeutschland, und es wurden super viele Sprachen gesprochen. Ähm... das heißt ich fühlte mich sowieso nie der bayrischen Kultur zugehörig.“ (ebd.)

Zu erkennen gibt sich, dass eine Kindheit und Jugend mit viel Diversität in der engsten Umgebung oder eigener Migrationsgeschichte ein nicht durchgehend *weißes* Bild als Norm zeichnet und Fragen der Zugehörigkeit früher aufbringen kann. Dennoch bedeutet das nicht, dass diese Personen einer rassistischen Sozialisation fernbleiben.

Faktor ‚frühe (politische) Sozialisierung‘

Ich erkundigte mich bei meinen Interviewpartner*innen danach, wie ihr Interesse an (Anti)Rassismus entstand und wo ihre ersten Berührungspunkte mit dem Thema stattfanden. Helena, Lasse – ein 21-jähriger Student der sozialen Arbeit und Streetworker, und Levin – ein 27-jähriger Raumplanungs-Student und Verwaltungspraktikant, nannten jeweils ihre

Familie als Ort der Politisierung und erklärten, wie die dort vermittelten politischen Einstellungen, Werte oder ihr Engagement in politischen Angelegenheiten ihr Interesse beeinflussten. Lasse, Helena, Levin, Tamina – eine sechzehn-jährige Schülerin und Teil der Organisation #Jugendstehtauf – sowie Max – ein zwanzigjähriger Lehramtsstudent – nannten auch den Einfluss ihres Freundeskreises, der einen großen Beitrag zu ihrem politischen Interesse beitrug.

Lasse erklärt, sein Interesse für Politik stammte aus seiner Familie: „Also dieses äh ‚gegen Rassismus sein‘ war irgendwie schon immer, also dass ich gegen Rassismus bin, das ist halt irgendwie ein Wert, der mir auch weitergegeben wurde von meiner Familie.“ (I3) Er erzählt, sein Lernweg entsprang aus einer frühen Politisierung in seinem Elternhaus, als seine Eltern ihn schon als Kleinkind mit auf Demonstrationen nahmen. Seine Eltern, die im Sozialbereich tätig sind, interessierten und engagierten sich politisch, wodurch Politik immer eines der größten und häufigsten Themen am Esstisch war. Dadurch war ihm das Thema „in die Wiege gelegt [worden]“ (ebd.).

„Und ja, irgendwann dann so mit vierzehn-fünfzehn habe ich dann wahrscheinlich angefangen selbst auf Demos zu gehen also ohne meine Eltern, ... meistens nach der Schule oder so, auch mit Freunden von mir und...ja seitdem gehe ich eigentlich regelmäßig auf Demonstrationen und war eben auch auf der Black Lives Matter Demo letztes Jahr.“ (ebd.)

Eine genaue Referenz, wann sein Interesse an Antirassismus anfang, kann er aber nicht genau benennen:

“Ähm puh, angefangen ist irgendwie schwierig... also da gab es nicht, bei mir gab es nicht einen konkreten Schlüsselmoment oder so, bei dem das eben gestartet hat, es war eben wie gesagt immer schon irgendwie ein Thema, Rassismus und Anti-Rassismus in unserer Familie. Auch wenn wir nicht, also meine Familie ist nicht betroffen von Rassismus, aber trotzdem eben von meinen Eltern weitergegeben war das immer ein Thema irgendwie.“ (ebd.)

Sein Interesse an Geschichte lag den nächsten Grundstein, der ihm einen geschichtlichen Zugang zu Rassismus bot. Danach stillte er sein Interesse unter anderem durch Medien, soziale Medien, Filme und Musik. Konkrete Erfahrungen mit Personen, die von Rassismus betroffen sind, habe er erst später gemacht, nachdem er sich schon für das Thema interessiert hätte und nachdem er schon auf Demonstrationen gewesen war.

Helena erzählt, sie habe in ihrem Elternhaus gelernt, „keine Vorurteile“ (I1) zu haben und Ausländerfeindlichkeit abzulehnen. Darüber, dass sich ihre Eltern gegen ihr Umfeld widersetzt hatten, wo durchaus Ausländerfeindlichkeit zu spüren war, ist sie sehr dankbar.

Dadurch haben sie zuhause Debatten über Rassismus nicht unkommentiert gelassen, was Helena sich eigen machte.

Levin erzählt hingegen, er sei trotz einer „eher links und grün“ (I2) politisch ausgerichteten Familie „wo irgendwie zumindest ein bisschen mehr Augenmerk da ist“ (ebd.), nicht auf das Thema Rassismus und *whiteness* sensibilisiert worden. Er sei auch in sehr wenig diversen Kreisen unterwegs.

„Selbst wenn ich aus ‘ner Familie komm, wo man wie interessiert daran ist und auch gern reist, und gern auf Urlaub fährt, war das immer eher sowas Exotisches. Und klar, dieses Problem ist da, ähm, also war *immer* dorthin do in Österreich, aber nicht bei uns persönlich – das klassische ‚Ja, wir sind ja nicht rassistisch‘.“ (ebd.)

Diese vermittelte Einstellung ist typisch für den (1) *Contact state of mind* nach Helms (1990) oder ‚Happyland‘ nach Ogette (2017), wo Rassismus in der Vergangenheit oder bei anderen Menschen, also nicht bei sich selbst verortet wird.

Die anderen Befragten konnten keinen genauen Berührungspunkt mit dem Thema nennen. Jasmin beispielsweise erzählt: „Ich wette, ich bin damit schon früh in Berührung gekommen, aber ich kann mich nicht bewusst daran erinnern.“ (I6) Max versucht, sich zu erinnern und erzählt, in seine Schule gingen in großer Mehrheit Kinder mit Migrationsgeschichte. „Also insofern war Rassismus immer schon ein Thema, auch in der Schule mit Noten, mit Lehrer*innen.“ (I4) Er erzählt: „Da merkt man schon, dass... irgendwie Leute mit Migrationshintergrund, sie immer benachteiligt sind.“ (ebd.) Trotzdem sei es damals für ihn schwierig gewesen „dingfest“ (ebd.) zu machen, ob Bewertungen rassistisch gewesen seien, und kommt zum Schluss, er könne keinen genauen Berührungspunkt mit dem Thema Rassismus nennen. Die von insgesamt neun Personen empfundene Schwierigkeit zu benennen, wann sie mit dem Thema in Berührung gekommen sind, kann darauf hinweisen, dass Rassismus etwas ist, mit dem sich *Weißer aktiv* beschäftigen müssen, da sie davon nicht benachteiligt werden.

Aus den Auswirkungen früher politischer Sozialisierung ist hier kein einheitliches Fazit zu ziehen, da sie bei den Befragten sehr unterschiedlich ausfallen. Außer bei Lasse fing die Politisierung erst später, meist erst nach der Sekundarstufe II an. Als einflussreich nannten meine Interviewpartner*innen die in der Kindheit vermittelten Werte wie Empathie, Gerechtigkeit, Offenheit oder Nächstenliebe. Ausschlaggebend für den weiteren Lernprozess war bei allen jedoch die persönliche kritische Weiterbildung über Rassismus.

(B) Eigene Kontaktpunkte mit anderen Formen von Diskriminierung

Die Erfahrung anderer Diskriminierungsformen an der eigenen Haut ließe einen besser verstehen, wie tief gewisse Diskriminierungsstrukturen in die eigene Biografie greifen können, erklärt Armin (I8). Die Besonderheiten von Rassismus scheinen ihm aber erst durch persönliche Kontakte in seinem Arbeitsfeld in der Jugendverbandszene bewusst geworden zu sein. Während seiner Zeit bei einer Organisation und Vereinigung junger Menschen mit Migrationsgeschichte sei diese eine intensive Partnerschaft mit einem Bund alevitischer Jugendlicher eingegangen. Armin erzählt, wie ihm die dort geäußerten persönlichen Berichte die Intensität der Diskriminierungserfahrungen näherbrachten und alte, noch stereotype Vorstellungen mit neuem Wissen überschrieben:

„In dem Kontext gab es auch natürlich immer wieder Berichte über Rassismuserfahrungen. Da ist mir sehr deutlich geworden, dass der Verein ähm keinesfalls, wie das manchmal behauptet wurde, so ‘ne Art Parallelgesellschaft ist, wo Menschen sozusagen in ihren Herkunftskulturen hängen bleiben, verwurzelt bleiben, sondern im Gegenteil.“ (I8)

Armin erzählt, wie engagiert die Jugendlichen waren, und wie sehr sie die gebotenen ‚Safe Spaces‘ schätzten, wo sie sich nicht erklären mussten und auf Menschen stießen, die ähnliche Erfahrungen gemacht hatten und sich viel über Rassismus und Diskriminierungserfahrungen austauschen konnten.

„Ähm also zum Teil hat es mir noch mal die die Augen geöffnet, wie verbreitet und wie alltäglich das ist, weil, dass es das gibt war natürlich nicht neu, und aber die die Frage der *Intensität* also, dass im Grunde, wenn eine Person berichtet hat sehr, viele andere sofort sehr ähnliche Beispiele zur Hand hatten, und, dass im Grunde deutlich wurde, dass es eben wirklich eine fest verankerte Struktur in unserer Gesellschaft ist. Also natürlich haben wir immer schon von institutionellem Rassismus gesprochen und so weiter, aber also das in *dieser Tiefe* nochmal zu spüren und auch wirklich in der in der Beschränkung, die das auch für das Leben und die Teilhabemöglichkeiten gerade junger Menschen, *dynamischer* junger Menschen, die sich ja in diesen Jugendlichen – ich hab‘ ja eher mit den Verantwortlichen zu tun gehabt – das waren *alles engagierte Leute*. Also das ist keine Leute, die sozusagen in erster Linie sich als *Opfer* verstanden haben, sondern im Gegenteil, haben an ganz vielen Stellen eben sehr aktiv, sehr verantwortlich waren, aber eben gleichzeitig auch diese Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen gemacht haben, die sie eben auch auf unterschiedliche Art und Weise ausgebremst oder beeinträchtigt haben.“ (ebd.)

Bezüglich seiner Erfahrungen als schwuler Mann erklärt er, er kenne bereits strukturelle Diskriminierung, betont jedoch, seine Erfahrungen seien nicht mit Rassismus vergleichbar und daher nicht einfach übertragbar.

„Also in Bezug auf anderen Differenzlinien ist mir das vertraut – als schwuler Mann habe ich eigene Diskriminierungserfahrungen [gemacht] – also, dass es das grundsätzlich gibt, und wie relevant das sein kann, das war mir alles auch biografisch bewusst. Aber sozusagen in welche *Lebensbereiche* das alles erreicht und wie vielfältig das sein kann und wie verbreitet es ist – das ist mir dann nochmal durch diese und andere Kontakte [bewusst geworden].“ (ebd.)

„[D]as ist sicherlich nicht eins zu eins zu übertragen, aber also dieses, sozusagen das *biographische Wissen* darum, was Diskriminierungen mit einem machen, und so das Gefühl von Ungerechtigkeit, Wut manchmal Trauer – das lässt sich schon ein Stück weit vielleicht parallelisieren, weil es zum einen auf der emotionalen Seite vielleicht stärker nachvollziehen kann, und weil es eben wirklich auch Parallelen gibt. Man muss nur glaube ich ein bisschen vorsichtig sein da jetzt also zum einen unterschiedliche Diskriminierungsformen zu vergleichen, oder zu bewerten, oder zu sagen das sind dieselben oder ich kann das automatisch verstehen, weil ich in einem anderen Gebiet ähnliche Erfahrungen habe. Aber ich denke schon, dass es also zumindest mich stärker dafür geöffnet und sensibilisiert hat und mir vielleicht auch den Zugang erleichtert hat, so Diskriminierung und Rassismus Erfahrungen.“ (ebd.)

Es war das biografische Wissen, das für Armin diese Begegnungen zu einem Schlüsselmoment machte, in dem er das Ausmaß von Rassismus vor Augen geführt bekommen hatte. Es hat bei ihm „sehr stark auf so einer Ebene von Gerechtigkeit nochmal ‘ne Wut, ‘ne Verärgerung ausgelöst, aber auch noch mal eine Einsicht in die wirklich krass ungleichen Strukturen in unserer Gesellschaft in Bezug auf *diese Differenzlinie*“ (ebd.).

Leila, eine Frau mittleren Alters, die heute im Wiener Integrationshaus im Bildungsbereich arbeitet, hat auch *othering* und Diskriminierung erlebt, aber auf der Basis von Klasse. Sie ist als jüngstes von acht Kindern unter „finanziell anderen Bedingungen“ (I5) als die Kinder, mit denen sie auf der Schule war, aufgewachsen. Prägend für ihre Kindheit waren Erfahrungen, in denen sie „vorwurfsvoll angesprochen“ worden sei, sie habe etwa nur alte Eislaufschuhe, wobei sie froh war, dass sie „überhaupt welche hatte“, denn die „waren eh unbequem“ (ebd.). Sie erzählt auch von *othering*-Erfahrungen aufgrund ihrer früher sehr dunklen Haare. Solche Dinge, erzählt sie, habe sie auch als Kind sehr ungerecht empfunden, aber es so hingenommen. Als Kind habe sie nicht verstanden, auf welcher Grundlage sie diese Ausgrenzungsmechanismen betrafen:

„Und dann haben die Leute – ich hatte ausschließlich dunkle Haare – auch mir gegenüber Bemerkungen gemacht, wo ich nicht wusste woher das kommt, was sie da meinen. Was für einer Gruppe ich angehöre oder so.“ (ebd.)

Dadurch habe sie sich „schon oft als das Kind in der Außenseiterposition gefühlt“ (ebd.), was sie als sehr unangenehm empfand. Heute sieht sie aber, „dass das hier auch manchmal

Vorteile hat oder Stärken oder eben mich jetzt zum Beispiel in meiner Arbeit [im Integrationshaus] auch anders qualifiziert. Das hab‘ ich da nicht empfunden, sondern dann findet man sich sozusagen als weniger stark. (...) Es war einfach unangenehm und macht was mit dem Selbstbewusstsein“ (ebd.). Eine solche Erfahrung „macht Kinder dann auch unfrei“ (ebd.), reflektiert sie:

„Man beginnt sich dann sozusagen selber zu beobachten und denkt... meistens verunsichert das einfach. Und das ist schade, weil sozusagen Kinder ja auch ganz anders wachsen könnten – ohne solche Zensuren denke ich.“(ebd.)

Diese Prägungen aus der Kindheit gäben ihr aber erstens eine andere Form von Empathie, die sie für die Bildungs- und Sozialarbeit qualifizierten, und zweitens gäben sie ihr zusätzlich viel Kreativität, da sie verschiedene Welten kenne. Diese Erfahrungen, die sie heute als Bereicherungen sieht, legten das Fundament ihrer Werte, die sie als initiiierend für ihre heutige Arbeit im Integrationshaus einstuft.

Eine *weiße* Person genießt *weiße* Privilegien, kann jedoch zugleich aufgrund ihrer Klasse oder sexueller Orientierung diskriminiert werden. Privilegierungen entlang einer Differenzlinie können nicht separat von Privilegierungen oder Benachteiligungen entlang einer anderen verstanden werden. Was diese Befragten als relevant erachten ist, dass sich die persönliche Erfahrung von Diskriminierungsformen und *othering* als biografisches Wissen in sie niederschreibt. Dieses Wissen vereinfacht es ihnen, Empathie für andere Diskriminierungserfahrungen nachzuvollziehen, da Parallelen in den strukturellen Wirkungsmechanismen vorhanden sind. Erfahrungen einer Diskriminierungsform heißt aber nicht, dass sie analog auf andere Formen übertragbar sind, denn sie greifen unterschiedlich in verschiedene Lebensbereiche ein. Demnach sind Diskriminierungsformen immer intersektional zu verstehen (vgl. Dietze 2014). Die verstärkte Empathie zeigte sich bei beiden Befragten als ein initiiierender Faktor, einen Arbeitsweg im Bereich Antirassismus und Integration zu suchen.

(C) Schlüsselmomente bezüglich des Rassismusverständnisses

„*Es passt halt nicht in's eigene Weltbild, oder?*“ – Peter (I9)

Die frühen sozialen Einflüsse des Elternhauses und der engsten Umgebung legen einen Grundstein dafür, was *Weißer* als Norm und normal empfinden. Personen, die in sehr homogen *weißen* Umgebungen aufwuchsen, hinterfragten diese nicht. Sie lebten in Ogettes (2017) sogenanntem „Happyland“ oder Helms (1990) (1) Contact-Phase – dem Zustand, in

dem die heteronormative, *weiße* Norm von der dominanten Gruppe nicht erkannt wird. Was bewegt *Weiß*e dazu, sich aus diesem Denkschema herauszubewegen und vom Contact-Status in den (2) Disintegrations-Status zu gelangen? Wie beginnen *Weiß*e zu erkennen und zu verstehen, was Rassismus ist und dass die Gesellschaft, in der sie leben, rassistisch ist? Welche Kontexte bringen einen Wissenszuwachs? Welche Gefühle lösen die Schlüsselmomente aus?

Moralische Schocks und Unbehagen als Indiz für Wertekonflikte

„Ohne dafür Vokabeln zu finden, bin ich erstmal diesem Unbehagen gefolgt, ohne das irgendwie erklären zu können.“ – Eva (I11)

Unbehagen ist eines der Gefühle, das aufkommt, wenn über Rassismus oder *race* gesprochen wird oder die vertraute *weiße* Norm unterbrochen wird. Ein unangenehmes Gefühl kann aber auch entstehen, wenn das eigene Verhalten oder die Umgebung mit den eigenen Überzeugungen und Werten in Konflikt stehen. Ausgelöst wird es durch den Spannungszustand der kognitiven Dissonanz (Festinger 1957).

Edgar – ein 45 Jahre alter Lehrer und Psychotherapeut – erklärt, sein Zugang zu Antirassismus und seine Beweggründe seien vorrangig christlich motiviert. Er sieht Antirassismus als etwas, das aus Nächstenliebe, Menschlichkeit und Solidarität getan wird. Edgar beschreibt, wie für ihn die gängigen rassistischen Äußerungen seiner Umgebung auf seine christlichen Werte prallten: „Einerseits diese Stammtisch-Mentalitäten, und dann diese christliche Nächstenliebe. Also des passt ned zam.“ (I7)

Bei Tamina entstand dieses Gefühl der Dissonanz im Schulkontext. Sie hatte das Gefühl, sie unterstützte ein Schulklima, das nicht ihren Werten entsprach. Sie bemerkte, wie ihr Verhalten mit ihren Überzeugungen nicht im Einklang war:

„Und dann im Gymnasium ging das los, dass Leute es cool fanden, dass man sagt, ‘boah ja, die Österreicher, und die Ausländer und so’, und natürlich hab‘ ich da halt mitgemacht, weil, ich hab‘ mir gedacht ,boah ja, ich bin Ausländerin, und sonst bin ich nicht cool und so‘. Ähm ... hab‘ jedoch gewusst, dass man das nicht nur aus Spaß macht, sondern es halt ein ernstes Thema ist.“ (I10)

Sie erklärt, sie habe aus dem Druck heraus, den Normen der Gruppe zu entsprechen und aus Angst vom 'Rest' nicht akzeptiert zu werden, den diskriminierenden Bemerkungen während ihrer Schulzeit zugestimmt und sie reproduziert, obwohl die Bemerkungen auch gegen sie selbst „als Ausländerin“ gerichtet waren. Dieses Verhalten zeigt auch, wie internalisiert

Rassismus und Ausländerfeindlichkeit⁴³ sind und dass auch Personen, die Diskriminierung erfahren, nicht frei davon sind (vgl. hooks 2010: 26; Freire 2000 [1970]: 48).

Auch Eva erkannte zuerst Gefühlslagen, bevor sie erklären konnte, woher das Unbehagen stammte. Sie erzählt: „Ich glaub es waren einfach ganz häufig Gefühle, wo ich das Gefühl hatte, irgendwie passt das nicht, und irgendwie find ich's ungut.“ (I11) Sie erzählt von dem Ereignis, wo sie zum ersten Mal zu spüren bekam, dass Rassismus in ihrer Familie ein „kritisches Thema“ (ebd.) sei:

„Da war ich 7 Jahre alt, als ich gesehen habe, dass mein Ur-Opa so wie ich das damals genannt habe – 'braune Hautfarbe' hatte und 'mandelförmige Augen' – und da hab' ich gefragt, warum er denn eine andere Hautfarbe hat als ich. Und da hat mir dann niemand...die meinten dann keine Ahnung wie ich da drauf gekommen bin. (...) Ich hab' ein Unbehagen gefühlt, meine grundsätzliche menschliche Neugier hat sich angeschaltet, weil ich dachte so ‚Hä – irgendwie werden alle Fragen beantwortet, warum *das* nicht?‘ (...) und dann hab' ich gemerkt, ‚Oh, das ist ein kritisches Thema‘. (...) Und ich glaube, das war der Anfang meines Interesses. (...) Ich verstand das einfach nicht, weil ich alles was so aussah wie ich langweilig fand, und alle anderen spannender fand, weil das kannt' ich ja schon quasi, das *Weiß*e. Und fand's dann ernüchternd, dass man mir das nicht beantwortet hat.“ (ebd.)

Ihren Fragen wurde vom Umfeld mit einem unangenehmen Schweigen begegnet, was für sie ein Indiz war, dass das Sprechen über Hautfarben ein wunder Punkt – ein tabuisiertes Thema ist. Gleichzeitig verstand sie als Kind nicht, *warum* ihre Eltern ihren Fragen auswichen. Beverly Daniel Tatum (2017: 115f) erklärt, Kinder seien in diesem Alter sehr auf äußere Erscheinungsformen fokussiert und da Hautfarbe das auffälligste Merkmal ist, stellten sie häufig darüber Fragen. Viele Eltern seien aber nicht darauf vorbereitet, auf Bemerkungen zu Hautfarbe zu antworten, und reagierten daher oft mit einem ‚Sch!‘. Dadurch lernten Kinder, es gehöre sich nicht, öffentlich über Hautfarbe zu reden. Durch das Blockieren und Nichtbeantworten der Fragen verschwinden die Fragen aber nicht, erklärt Tatum, sie bleiben nur unbeantwortet und ihre Hintergründe verschleiert. Das Ergebnis dieses „Silencing“ (dt. zum Schweigen bringen) ist, dass Kinder lernen, dass es ein Tabu ist, über *race* zu reden, besonders in Situationen, in welchen sowohl *Weiß*e als auch People of Color anwesend sind. So werden Kinder dazu sozialisiert, *race*-bezogene Themen einfach zu verschweigen, wodurch *whiteness* als unhinterfragte Norm und *color-blindness* bestärkt werden. (vgl. Tatum 2017: 115f)

⁴³ Hier wird Rassismus und Ausländerfeindlichkeit nicht gleichgestellt, sondern die Zuschreibung als „Ausländer*in“ als ein Wirkmechanismus von Rassismus, das ein „wir“ und die „anderen“ kreiert, verstanden.

Da Eva das Schweigen aber als Indiz erkannte und es ihre Neugier nur noch mehr anstachelte, mündete das bei ihr, statt in Verschweigen, in einer intrinsisch motivierten Wissensaneignung. Sie erzählt: „Und da ich ein nerviger, kritischer Mensch bin, hab‘ ich dann halt nicht aufgehört darüber zu sprechen und zu fragen.“ (I11) Sie erzählt von einem weiteren Ereignis aus ihrer Kindheit, bei dem sie in ihrer Familie *White Fragility*, also die durch *race*-bedingten Stress ausgelöste Spannung, stark spürte (vgl. DiAngelo 2011):

„Meine Eltern hatten einen sehr internationalen Freundeskreis. Ich bin auch auf dem Land aufgewachsen und ähm...es kam dann auf einmal ein großer Schwarzer Mann zu uns nach Hause, vor dem ich weinend weggelaufen bin. Wo ich gemerkt habe, wo es auch ein *Unbehagen* in dieser ganzen *weißen* Gruppe, in der ich da aufgewachsen bin, ausgelöst hat, weil das ist ja peinlich, wenn man sich rassistisch verhält. Und ich würde das auch als eine rassistische Handlung von mir bezeichnen, auch wenn dahinter keine böse Absicht steckte. Weil das war sozusagen meine Sozialisierung, die...in einem *weißen* Kontext stattgefunden hat, und da war halt etwas (sic!) Schwarzes etwas Anderes. (...) Und das Schlimme war, dass er dann irgendwann seine Handfläche umgedreht hat, also ich hatte mich dann irgendwann beruhigt, und dann hat er seine Handfläche umgedreht, und dann hab ich gesehen, ahja das ist genau die gleiche Hand, wie meine. Und dann war's auch vorbei, ne? Aber das war halt trotzdem ein *sehr unangenehmes Erlebnis*. *White Fragility* für alle *Weißen*, die in diesem Moment sich zu mir zugeordnet haben, und ein schreckliches Moment für einen Schwarzen, für den Schwarzen Freund unserer Familie.“ (I11)

Später habe sie sich für ihre Reaktion entschuldigt. Da habe der Schwarze Freund der Familie gelacht und sagte, er fände es sehr angenehm, dass man als *weißer* Mensch diesen Prozess durchlaufe, ruft sich Eva in Erinnerung. Sie betont, es sei ein dauerhafter Prozess, eigene Fehler sowie rassistische Sozialisierungen aufzubrechen, aufzubereiten und Verantwortung zu übernehmen. Dafür müsse man sich selbst hinterfragen und sich mit seinem eigenen *Weißsein* auseinandersetzen, sich weiterbilden, und sich Feedback holen. Indem man mit einer Demut⁴⁴ an eigene Fehler herangeht lernt man Verantwortung zu übernehmen. Im Nachhinein erklärt sie wie dieses Unbehagen der Ausgangspunkt ihrer Motivation war und durchaus als produktiv verstanden werden kann:

„Also tatsächlich Antirassistin zu sein, und sich als solche zu bezeichnen, ... ist eine *aktive Tat*, für die man sehr viel Arbeit leisten muss. Deswegen scheuen sich ja auch so viele davor. Aber jeder weiß, dass es nicht schön ist, Rassist zu sein. Deswegen ist es auch *gut*. Dieses gewisse Unbehagen ist ja auch bei mir der Anfang gewesen.“ (ebd.)

⁴⁴ Aanerud (2015) schlägt eine „pedagogy of humility“ vor, die Offenheit zum Lernen und Demut als Basis sieht.

Der öffentliche Diskurs stellt Rassismus als etwas nicht Wünschenswertes dar (vgl. Messerschmidt 2010). Dementsprechend ist das Bild des Rassisten oder der Rassistin negativ konnotiert. Da die meisten Menschen jedoch nicht als böse oder schlechte Personen gelten möchten, möchten sie sich davon distanzieren sowie das Unbehagen, das damit einhergeht, auflösen. Wie Festinger (1957) schon schrieb, ist kognitive Dissonanz ein psychisch unangenehmer Zustand, der mit dem Bedürfnis, diesen Zustand verändern zu wollen, einhergeht. Es ist somit immer ein Zustand, der eine Reaktion mit sich bringt und somit Veränderung fordert. Diese Veränderung kann zwei Formen annehmen:

„If the dissonance is not reduced by changing one’s belief, the dissonance can lead to misperception or misinterpretation of the information, rejection or refutation of the information, seeking support from those who agree with one’s belief, and attempting to persuade others to accept one’s belief.“ (Harmon-Jones und Mills 2019: 6)

Kognitive Dissonanz kann entweder aufgelöst werden, indem die Quelle des Unbehagens negiert wird, also zum Beispiel indem Diskriminierungserfahrungen von People of Color geleugnet werden, ihnen Emotionalität vorgeworfen wird oder die rassistischen Beschimpfungen, Kommentare oder Witze, zum Beispiel beim Stammtisch in der Kneipe, hingenommen und reproduziert werden. Solch eine Informationsabwehr und Akzeptanz des rassistischen Status Quo würde die Person vom (2) Disintegration-Status in den (3) Reintegration-Status versetzen (vgl. Tatum 1992: 14f). Konträr dazu kann die Quelle des Unbehagens ein Impuls zur gründlichen Auseinandersetzung mit der Thematik und somit wegweisend sein, wie das bei Eva (und wie im nächsten Abschnitt erläutert auch bei Tamina und Edgar) der Fall war. Damit bewegt man sich in Richtung (4) Pseudo-Independence (vgl. ebd.: 15). Das Auseinandersetzen mit dem Hintergrund der Reaktionen, die kognitive Dissonanz auslösen, kann neues Verständnis für das Geschehen mit sich bringen und zugleich die Dissonanz auflösen (ebd.).

Kognitive Dissonanz entstand bei Edgar durch die Diskrepanz zwischen seiner Überzeugung der christlichen Nächstenliebe und den gängigen rassistischen Äußerungen seiner Umgebung. Tamina reproduzierte die diskriminierenden Aussagen ihrer Klassenkamerad*innen, was im Gegensatz zu ihren Werten stand. Bei Eva entstand kognitive Dissonanz, als sie nicht verstand, warum ihre Eltern etwas sichtbar Auffälliges wie Hautfarbe aktiv verschwiegen. Diese Spannungszustände waren bei allen drei Personen Momente des Unbehagens, die sie zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema bewegten.

Faktor Persönliche Nähe – wenn’s persönlich wird

„[D]as emotionalisiert mich auch am meisten, wenn es halt direkt auch meine Freunde betrifft.“ – Lasse (I3)

Persönliche Nähe hat sich als ein beständiges Element unter den Schlüsselmomenten gezeigt. Fast alle Befragten erzählten, sie seien sehr bewegt gewesen, vom Ausmaß an Rassismus zu erfahren – besonders wenn es ihr persönliches Umfeld betraf. Jedoch fiel es ihnen oft schwer, ihre Gefühlslagen konkret zu benennen. So bezeichnet beispielsweise Lasse die Erfahrung, dass Rassismus seinen direkten Freundeskreis betrifft, als sehr „emotionalisierend“ (ebd.). Er erzählt:

„Also ich habe auch andere Erfahrungen gemacht eben mit meinen Freunden, dass sie als wir gemeinsam unterwegs waren nicht in Clubs hineingelassen werden. Oder Freunde von mir, die halt viel öfter von der Polizei aufgehalten werden, wenn sie mit dem Auto unterwegs sind als ich zum Beispiel.

Das emotionalisiert mich auch extrem, wenn ich halt dabei bin, und wir wollen rein und der Türsteher lässt halt einen Freund von uns nicht rein, weil er dunklere Hautfarbe hat. Das ist dann wirklich, also das berührt mich dann am meisten, das emotionalisiert mich auch am meisten, wenn es halt direkt auch meine Freunde betrifft.“ (ebd.)

Diese nicht konkret benannten Ausdrucksweisen von bewegenden, schockierenden Erlebnissen nenne ich *undefinierte, aber starke Erfahrungen*. Wichtig ist Lasses Aussage jedoch vor allem dadurch, dass sie die Relevanz *persönlicher Nähe* als bestimmendem Faktor, um die Wirkmechanismen von Rassismus besser zu verstehen oder die eigenen *weißen* Privilegien zu erkennen, reflektiert. Diesen Faktor nennen insgesamt zehn der zwölf Befragten. Lasse ist dabei nicht der Einzige, der zuerst aufgrund des selektiven Einlasses von Freunden am Clubeingang regelmäßige rassistische Praxen erkannte. Auch Jasmin und Helena berichteten, wie sie beim Fortgehen anfangen, ihre Vorteile an der Tür zu erkennen, die sie im Gegensatz zu ihren nicht *weiß* gelesenen Freunden genießen.

Helena erzählt über ihre Schlüsselmomente: Sie erzählt, es hat an den Abenden, an denen sie in einer diversen Gruppe von Freunden feiern gehen wollten, angefangen, dass sie gemerkt hat, wie regelmäßig „die ein-zwei, die nicht komplett deutsch aussahen“ (I1) an der Tür nicht reingekommen sind, als sie alle vor dem Club standen. Sie erzählt,

„dass dann auf einmal die Türsteher irgendwie immer nur dachten, dass die total besoffen sind und nicht in den Club reindürfen. Was halt in Freiburg eigentlich – es ist eine relativ grüne und sehr liberale Stadt – selbst *da* sind solche Sachen regelmäßig aufgetreten. (...) Und dann waren das schon die ersten Punkte, wo ich dachte *‚Hm. Irgendwie...?’* Also ich war da noch ein Baby (lacht) – ich war 18-19 und dachte mir so *‚Also irgendwie komisch’*. Ähm weil ich halt noch damals total naiv war.“ (ebd.)

Das Gespür dafür, dass etwas nicht in Ordnung ist, stellt für Helena gleichzeitig einen Moment der kognitiven Dissonanz und einen Lernmoment dar. Ihr Bild einer gerechten Gesellschaft, die Gleichbehandlung schätzt, trifft auf die allzu häufige Realität des racial profiling⁴⁵ im Nachtleben. Helena beschreibt, sie habe bis dahin nicht gesehen, dass das für ihre Freunde „da schon richtiger Alltag war“ (ebd.). Wie es auch die WRID-Theorie erklärt, verstärkt sich ab Momenten der kognitiven Dissonanz die Wahrnehmung von Rassismus im Alltag (vgl. Tatum 2017: 190). Das bestätigt sich auch bei Helena, die erzählt, ab da hätten sich die Begegnungen, die sie als rassistisch erkannte und die ihr zu denken gaben, gehäuft.

Helena machte eine zweite prägende Erfahrung, die ihr Verständnis von Rassismus maßgeblich beeinflusste. Im Austausch mit einer in Deutschland geborenen, syrischen und Hijab tragenden Freundin erfuhr sie von Anfeindungen, die diese als Kind erlebt habe. Helena erzählt von ihrem Gefühl dabei:

„[D]a ist es mir so richtig wie so’n Kloß im Hals stecken geblieben, als wir drüber geredet haben. Und sie dann zu mir gesagt hat ‚Ja, ich war halt immer das Mädchen mit den zu dunklen Haaren, und mit dem was nicht Deutsch ist, und wo immer gefragt wird wo kommst du her – wo kommst du *wirklich* her?‘ Oder, die Anfeindungen ertragen musste, dass Leute in der Bahn über sie reden, dass sie denken sie kann kein Deutsch, gerade im Zusammenhang mit dem Flüchtlingsstrom aus Syrien etc. Dass sie da richtig viel Anfeindungen ertragen musste, wo ich auch echt *arg* emotional geworden bin, weil ich mir das halt gar nicht – also ich konnte mir das in dem Ausmaß überhaupt nicht vorstellen, dass wirklich, dass es wirklich Leute gibt, die so viel Hass in sich tragen.“ (I1)

Es sei für sie auch „relativ heftig zu verarbeiten“ (ebd.) gewesen, dass ihre Freundin sich aufgrund des Umzugs für ihr Pharmazie-Studium ins „konservativere“ Bayern entschied, ihr Kopftuch nicht mehr zu tragen, da sie sich sicher gewesen sei, mit Hijab relativ schwer Anschluss zu finden. Helena konnte sich nur schwer vorstellen, wie es sein müsse, die eigene Identität und Überzeugung so sehr anpassen zu müssen, um angenommen zu werden.

„Ähm, also das war schon ‘ne *echt* intensive Erfahrung also wo ich mir echt dachte ‚Wow, das habe ich gar nicht *gesehen!*‘ Und da habe ich mich auch *geschämt*, weil ich hab’s ja nicht *gesehen!* Weil ich bin,

⁴⁵ Racial profiling wird vor allem in Bezug auf Polizeikontrollen diskutiert. Es handelt sich dabei um – verbotene – verdachtsunabhängige Kontrollen, die jedoch auch durch privates, also nicht-staatliches Sicherheitspersonal, wie beispielsweise in Museen, bei Gepäck- und Personenkontrollen an Flughäfen, oder bei Einlasskontrollen vor Diskotheken und Clubs oder anderen Ämtern durchgeführt werden können (vgl. Aikins et al. 2021: 120f). Der Afrozensus 2020 hält fest, dass über die Hälfte (56,7 %) von 4281 Befragten in Deutschland angeben, „mindestens einmal in ihrem Leben ohne erkennbaren Grund von der Polizei kontrolliert worden zu sein“ (ebd.: 120), durch Sicherheitspersonal wurden 76,3% der Befragten in den letzten 24 Monaten diskriminiert (ebd.: 121). Offizielle Studien mit quantitativen Daten zu institutionellem Rassismus in der deutschen Polizei gibt es bisher kaum (vgl. ebd.: 120). „Das Bundesministerium für Heimat und Inneres hatte zuletzt – nachdem die Stimmen nach NSU 2.0, Halle, Hanau und der Ermordung George Floyds nach einer Untersuchung auch aus der breiten Öffentlichkeit lauter geworden waren – eine Studie dazu abgelehnt.“ (ebd.)

nur weil ich das das erste Mal erfahren habe, ist es ja nicht das erste Mal passiert. Davor war ich halt auch *blind* und *taub* und hab das überhaupt nicht wahrgenommen.“ (ebd.)

Sie erkennt immer mehr das Ausmaß, in dem Rassismus die Lebensrealitäten von People of Color beeinflusst. Schuldgefühle für die eigenen nicht erworbenen Privilegien und Scham, Dinge nicht erkannt zu haben, sind Emotionen, die Helena spürt und die auch in der (2) Disintegration-Phase als dominant beschrieben werden (vgl. Tatum 1992: 13).

Wie bewegend für Helena dieser Umbruch war, erfahren wir mit ihrem Vergleich: Sie beschreibt ihn als ein Muttermal, das man am eigenen Körper neu entdeckt und nicht mehr nicht-sehen kann:

„[D]as ist einfach wie mit ‘nem Muttermal, was man irgendwo am Rücken hat. Wenn man das einmal gesehen hat, dann kann man nicht mehr weggucken. Und dann spürt man’s auch jedes Mal und dann merkst das auch so bei jeder Stelle. Und irgendwann, wenn du dann ‘nen Punkt erreicht hast, dass du eben die Aufmerksamkeit dafür hast, und das einmal wirklich bewusst wahrgenommen hast, dann siehst du das viel öfter und siehst es viel bewusster. Weil du ja auch ein bisschen mehr ähm die Perspektive switchen kannst, glaub ich.“ (I1)

Tatum (2017: 190) beschreibt diesen Wendepunkt als eine Blase, die bricht, und dann beginnt man, den Zyklus des Rassismus immer klarer zu erkennen.

Lasses Schlüsselmomente haben ebenso eine sehr persönliche Komponente, die ihn emotional bewegt. Gefühlte Nähe zum Thema Rassismus entstand über Filme über Rassismus, die er sich ansah, um sich zu informieren, wie beispielsweise *I Am Not Your Negro* über James Baldwin (Peck 2016) oder Dokumentationen über den Holocaust und über Rassismus in Europa. Sie emotionalisierten ihn sehr und machten ihn „sehr wütend meistens, sehr zornig“ (I3). Die Abschiebung von Bekannten während seiner Schulzeit – ein sehr persönliches Erlebnis, in das er direkt involviert war – erweckte noch mehr Zorn:

„Als ich in der Unterstufe war sind halt ...Bekannte von mir von Abschiebung betroffen gewesen. Also jetzt nicht wirklich Freunde, aber eine Familie, die dann für die ich eben Unterschriften gesammelt habe, was dann halt irgendwie auch nichts gebracht hat, was dann noch mehr ...wo ich dann noch mehr Zorn irgendwie erlebt hab.“ (ebd.)

Wut und Zorn über die Existenz von Rassismus sowie Frust, dass sich ‚nichts‘ ändere, sind charakteristisch für die (2) Disintegration Phase, die Lasse hier beschreibt (vgl. Tatum 1992: 13). Diese Emotionen werden durch prägende Erfahrungen, die wie auch Helms (1990) und Tatum (2017) beschreiben, durch persönliche Verbindungen zu People of Color und neues Wissen über Rassismus hervorgerufen. Diese Schlüsselmomente sind besonders emotional

behaftet und ändern die Sichtweise *Weißer* Personen drastisch. Diese können die intrinsische Motivation, sich weiter mit dem Thema zu beschäftigen und sich zu engagieren, verstärken, und den Weg zu (4) Pseudo-Independence oder (5) Immersion/Emersion ebnen (vgl. Tatum 1992: 15):

„Als 2014-2015 viele Flüchtlinge nach Österreich gekommen sind, habe ich mich auch ein bisschen engagiert, und ich hab zwei Freunde kennengelernt aus Afghanistan, mit denen ich eben viel in Kontakt war. Die hat meine Familie auch viel unterstützt, ja und dann viel bei uns, wir haben gemeinsam gekocht und das waren unbegleitete Minderjährige, Flüchtlinge. Und das hat mich irgendwie *noch mehr* dazu gebracht dann auf Demonstrationen zu gehen und hab versucht mich irgendwie zu engagieren.“ (I3)

Lasse erzählt, dass außerdem seine Beschäftigung mit Gewalt an People of Color in Amerika meist nur Wut und Zorn auf das System auslöste. Der persönliche Kontakt rief hingegen zum ersten Mal Trauer hervor:

„Und Letztes Jahr war dann eben wieder ein, also dieses ganze Asylverfahren hat sich eben ewig in die Länge gezerzt irgendwie. Und der eine Freund von mir war dann eben auch von Abschiebung betroffen, ... und das hat mich dann schon ... also das war sehr *prägend* irgendwie, weil ich das halt am Abend hatte mir eben eine Nachricht geschrieben, gar nicht so lange her eben, dass er, dass er Weg muss. Und das wird mich dann sehr hart getroffen irgendwie. Also da war ich zum ersten Mal nicht nur wütend oder zornig, (...) sondern auch wirklich traurig einfach, dass es ihn betrifft weil ich ihn sehr gern hab und, dass er Weg muss. Das hat lang lange an mir gezehrt dieses Thema.“ (ebd.)

Taminas Auslöser für antirassistischen Aktivismus war auch die persönliche Nähe einer Freundin. Sie engagiert sich bei #jugendstehtauf und ist seit etwa drei Jahren vor allem auf Social Media aktiv. Den Impuls dazu bekam sie, als sie ihre asiatisch gelesene beste Freundin kennenlernte und diese sie auf antirassistische Themen hinwies, während Tamina sie im Gegenzug ihr Wissen über Feminismus teilte. Dieser Austausch erweiterte ihren bisherigen Fokus von Feminismus und Queerness um rassismuskritische Themen.

„Ein riesiger Faktor war eben meine beste Freundin, weil das mich natürlich sehr bedrückt hat, wenn ich gesehen hab, dass sie anders behandelt wird als ich, oder als unsere Mitmenschen. Und ... es einfach natürlich *psychisch*, also als ich gesehen hab, dass es ihr nicht gut geht, deswegen. Und ich hab‘ gesagt, das kann ich nicht wirklich einfach so beibehalten...und sie auch gesagt hat, dass sie sich *erwartet* von mir auch als Freundin, dass ich ihr dabei helfe, wo ich auch helfen kann. Und mein Privileg auch einsetze. (...) Und es war auch nicht so eine Art von ähm 'Hey könntest du das machen', sondern eher wirklich so 'hey, wir sind Freunde und ich erwart‘ mir das von dir, das ist so das bare minimum, das du machen kannst' und dann hab‘ ich auch gesagt, da gibt's eigentlich nichts zum Überlegen, sondern das tut man.“ (I10.)

Alltagsrassismus oder normalisierten Rassismus habe sie „genug mitbekommen“ (ebd.):

„Erstmal davon, dass Lehrer denken, dass es okay ist, dass sie da N-Wort sagen. Dazu, dass es in Schulbüchern normalisiert ist, dass wir Christoph Columbus als ein Held dastehen lassen. Ähm...es gibt viele Situationen. Oder, dass Freunde von mir mir erzählen, dass sie fünf Mal von Polizisten gestoppt wurden an einem Tag – von den *gleichen* Polizisten, weil die dachten sich ‚ja, warum nicht‘...Vieles eigentlich.“ (ebd.)

Meine Interviewpartner*innen berichteten noch von weiteren rassistischen Vorfällen im Club (I1, I3, I6), „racial slurs“, also rassistische Beschimpfungen in öffentlichen Verkehrsmitteln (I1, I10) oder öffentlichen Plätzen (I1, I3, I6, I9, I11), und häufigem racial profiling von Freunden of Color (I2, I3, I4, I6).

Die von meinen Interviewpartner*innen genannten Faktoren, die sie eng mit ihren Schlüsselmomenten verknüpften, waren das Hören über Rassismuserfahrungen von Freund*innen of Color, das Miterleben von Anfeindungen oder rassistischen Vorfällen als auch persönliche Beziehungen zu durch Rassismus diskriminierte Personen. Diese riefen bei ihnen vor allem Wut, Zorn und Trauer hervor. Die Momente, in denen diese Arten persönlicher Nähe zu Rassismus empfunden wurden, beschrieben meine Befragten als bewegende Schlüsselmomente, die oft einen Wendepunkt in ihrem Lernweg darstellten. Dieser Wendepunkt erlaubte ihnen einen neuen analytischen Blick auf die Gesellschaft als rassistisch strukturiert und initiierte ein leichteres Erkennen von Rassismus in ihrem Alltag.

Ähnlich wie die Schlüsselmomente, die das Verständnis von Rassismus meiner Befragten veränderten, erlebten sie auch Momente, in denen mit *whiteness* als unhinterfragter Norm gebrochen wurde. Diese Schlüsselmomente, in denen meine Interviewpartner*innen über *Weißsein* – im Allgemeinen und auch ihr eigenes *Weißsein* – lernten, waren maßgebliche Momente in Richtung Rassismuskritik. Diese sollen im nächsten Abschnitt betrachtet werden.

(D) Schlüsselmomente – Wenn mit *Whiteness* als Norm gebrochen wird

Eine Situation, die rassistische Strukturen aufzeigt, ist immer zugleich auch eine, die zeigt, wie *whiteness* wirkt. Der zumeist lange Prozess der Schärfung eines kritischen Blickes, der *Weißsein* explizit als soziale, privilegierende Kategorie betrachtet und *Weißer* ihre Verstrickungen in und ihre Reproduktion von rassistischen Strukturen vorhält, verläuft nicht immer gerade und ist zumeist ein langer Prozess. Es sind oft Kleinigkeiten im Alltag, in denen mit dem Weltbild, *whiteness* sei die Norm, gebrochen wird. In solchen Momenten

richtet sich die Aufmerksamkeit von Personen statt auf die Diskriminierung von People of Color auf ihre Kehrseite – die Privilegierung von *Weiß*en. So erinnert sich Eva an Situationen beim Fortgehen und erzählt, sie konnte „überall reinhuschen“ (I11), während ihre Freunde of Color oft angehalten wurden. Sie erklärt: „Also es waren so Kleinigkeiten, wo man einfach merkte, dass irgendwie die Welt nicht so gerecht ist, wie man glaubt“ (ebd.). Diese Situationen zeigten ihr ihre *weißen* Privilegien.

Ein zyklischer Lernvorgang – the „spiral staircase“⁴⁶

Sowohl Lasse als auch Helena erzählen, wie sie früher die Relevanz von *race* in der Gesellschaft nicht erkannten und ihr Denken von *color-blindness* (vgl. Tatum 2017: 116) geprägt war. Helena schildert:

„Es gibt ja auch diese Art ‚ja für mich, für mich gibt’s keine Unterschiede, für mich sind alle gleich‘ (öffnet ironisch nach), ähm und ich war halt um ehrlich zu sein, ich war auch in dieser Blase total drin. (...) Ich hab‘ das halt damals wirklich gedacht so für mich sind alle gleich. Wobei ich damit ja total den Leuten diese Erfahrungen abstreite, so tue als gäb’s das gar nicht, weil in meiner kleinen Bubble in der ich *weiß* bin und mir passiert sowas nicht, sind für mich ja alle gleich (lacht)!“ (I3)

Lasse reflektiert über seinen Lernweg über Rassismus und *weiße* Privilegien, der einen zyklischen Vorgang zu erkennen gibt. Tatum (vgl. 2017: 174) und Linder (vgl. 2015: 548) betonen die Komplexität dieses zyklischen Lernprozesses, der oft nicht gerade verläuft, sondern mit immer neuem Wissen zwischen den *states of mind* wechseln kann.

„Also ich schätz, zuerst war’s eben ‚ok, andere Leute sehen anders aus als ich‘ – und eben noch nicht viel dabei gedacht. Später ist dann eben das Bewusstsein dazugekommen, dass andere Leute aufgrund ihrer Hautfarbe irgendwie diskriminiert werden, aufgrund ihrer Äußerlichkeiten – ich mir dann aber noch nicht konkret vorstellen [konnte], (...) was für Auswirkungen das haben kann. Dann ist es eben umgeschlagen, irgendwie in ein Denken, ... dass es *gar* keinen Unterschied macht, welche Hautfarbe eine Person hat. (...) Und genau, so war es mit dem *Weißsein* eben (...), als ich dann eben nicht nur meine Medien konsumiert hab, YouTube Videos, politische Videos von *weißen* Personen, sondern, dass ich dann eben auch Erfahrungsberichte von Personen gelesen und gehört hab‘, die eben betroffen sind von Rassismus. Dass dieses Bewusstsein sich [da] mehr entwickelt hat.“ (I3)

Lasses Lernweg ist hauptsächlich durch intrinsisch motivierte Wissensaneignung gekennzeichnet, die eine zyklische Form annimmt. Der anfangs beschriebene Status, in dem er Ausschlussmechanismen von Rassismus erkennt, aber noch ein vereinfachtes Verständnis für dessen reale Auswirkungen hat, kann Helms‘ (1990) (4) Pseudo-Independence-Phase

⁴⁶ (vgl. Tatum 2017: 174)

zugeschrieben werden. Danach nimmt Lasse ein *color-blind* Denken an, bei dem er der gesellschaftlichen Positioniertheit der Sprecher*in keine Bedeutung zuschreibt (vgl. Tatum 2017: 116). Da aber gesellschaftliche Positioniertheiten wie Herkunft, Klasse, Behinderung, Geschlecht oder *race* gesellschaftliche Machtdifferenzen darstellen, haben sie durchaus einen entscheidenden Einfluss auf die Lebensrealitäten aller Menschen. Wenn die sozialen Positioniertheiten der Sprecher*innen ausgeblendet werden, negiert das ihre Lebensrealitäten. Das geschieht beispielsweise in Situationen, in denen People of Color gegenüber *Weiß*en ihre Diskriminierungserfahrungen mehrmals erläutern müssen, da ihre Einschätzung der Situation nicht als objektiv oder neutral angenommen wird (vgl. Wachendorfer 2009; Haruna-Oelker 2020).

Medina erklärt, *color-blindness* „requires being actively ignorant of social positionality“ (2013: 43, Hervorh. im Original). *Color-blindness* bedeutet folglich zugleich die aktive Ausblendung von Machtstrukturen und kann Helms‘ (1) Contact-Phase zugeordnet werden (Tatum 2017: 226ff). Ruth Frankenberg (1993: 157) bezeichnet diese Denkstruktur als *color-/power-evasive*. Lasses Verständnis veränderte sich aber, indem er sich mit den Erfahrungsberichten von People of Color auseinandersetzte und ihre Sprechpositionen erkannte. Somit bewegte er sich in Richtung *race-cognizance*, einem Rassismusverständnis, das den Unterschied, den soziale Positioniertheit ausmacht, erkennt – „but with difference understood in historical, political, social, or cultural terms rather than essentialist ones“, differenziert Frankenberg (ebd.). Lasses Erkenntnisse bringen ihn also zu einem erneuten Wahrnehmen von *race* zurück, jedoch mit neu angeeignetem Wissen und einem tieferen Verständnis dessen, wie *race* sich in der Gesellschaft verhält. Er erkennt dabei zugleich die Implikationen von *race* als sozialer Positioniertheit als auch deren manifestierte Realität an.

Die Denkschemata, die er im Laufe des Interviews zeigt, weisen auf den (6) Autonomy-Status hin (Helms 1990). Somit kann mit Lasses Beispiel die Möglichkeit der zyklischen Natur und der Langwierigkeit des WRID-Prozesses bestätigt werden (vgl. Tatum 2017: 174 und Linder 2015: 548). Insgesamt beschreibt Lasse seinen Lernweg über *whiteness* und Rassismus als einen Weg, der gut das Bild der Wendeltreppe widerspiegelt. Tatum (2017: 174) beschreibt den Lernprozess *weißer* Menschen als einen „spiral staircase“: Durch das Hinaufgehen kommt man immer wieder an die gleiche Seite der Wendeltreppe, steht jedoch auf einer anderen Höhe. Im Lernprozess kehren die Lernenden immer wieder zu bekannten Thematiken, Problemstellungen oder Denkschemata zurück, können diese aber durch ihren Wissenszuwachs mit einem neuen Blickwinkel betrachten

„Also ich hab‘ das schon natürlich relativ früh begriffen, eben dass andere Personen anders aussehen als ich. Äh, dieses Wissen dann über Rassismus und, dass andere Personen einfach andere Erfahrungen machen aufgrund ihrer Hautfarbe ist etwas, das ich sicher dann später irgendwann in der Volksschule schätze ich gelernt hab. Und aber dieses *richtige* das *richtige Bewusstsein* hat sich dann schon erst *später* entwickelt. Also ich kann mich gut erinnern, als ich so äh in der Pubertät war so mit zwölf-dreizehn, dass ich da einfach viel mehr dachte, ich weiß *alles*, und Sachen auch ganz anders eben gesehen habe, wie ich sie heute sehe.“ (I3)

Helena erzählt, wie ein Gespräch ihr ihr *Weißsein* als sozial relevante Kategorie deutlich machte: Im Gespräch über den nächsten Urlaub mit ihrer Hijab-tragenden Freundin sei ihr bewusst geworden, wie blind sie für die vielfältigen Schwierigkeiten, mit denen von Rassismus Betroffene konfrontiert sind, ist:

„Dann hat sie gesagt, jaaa, ihr Papa plant jetzt mal Urlaub, aber sie kuckt dann immer erstmal drüber, weil sie könnten ja auch nicht überall hingehen. Und ich so ‚Hä warum könnt ihr nicht überall hingehen?‘ Und sie so: ‚Jaa mit dem Hijab und so, da können wir ja nicht überall hingehen‘. Und ich so: ‚Wie jetzt?‘ Und das ist also – das sind so *Kleinigkeiten* – das muss ja nicht mal Job oder jetzt ähm ‘ne Wohnung finden sein – das sind einfach so Dinge wie *Urlaub*. Du kannst einfach nicht überall in Urlaub gehen, weil du dann zu krass angefeindet wirst! (...) Also ich fass‘ es nicht... kann man sich ja gar nicht vorstellen. (...) Wo man sich dann auch so denkt, so *wow... einfach nur wow...* wie kann das sein, dass du dir, dass du nicht mal sowas *Schönes*, was für die meisten Leute das Highlight des Jahres ist – in den Urlaub gehen – kannst du nicht mal frei entscheiden. Und ähm ja – dann wird man sich seinem Privileg nochmal genau bewusst. Weil ich kann‘ hingehen wo auch immer ich hinwill. Also, es liegt in meiner Verantwortung, wo ich hingeh‘, aber mir wird nix Schlimmes passieren, nur weil ich *weiß* bin.“ (I1)

In dem geschilderten Moment ist Helena bewusst geworden, wie sehr ihr Blick für mögliche Diskriminierungen und Herausforderungen im Alltag verschlossen bleibt – lediglich, weil sie sie nicht betreffen. Sie zeigt sich sichtlich sehr bewegt und beschreibt, wie es Trauer in ihr auslöse zu sehen, wie tief Rassismus in die Lebensrealitäten von People of Color hineingreifen kann:

„Und *wie schlimm* das ist...also ich fang ja auch selbst, wenn ich mit Freunden darüber rede, und die mir wirklich ihre Erlebnisse [erzählen], fange ich ja schon an zu heulen. Ich würde ja den ganzen Tag nur weinen.“ (ebd.)

In solch eine Position hineinversetzt könne sie nachvollziehen, dass von Rassismus Betroffene irgendwann eine Gleichgültigkeit entwickeln und dessen zu müde werden, sich zu wehren, da es „immer wieder das Gleiche, immer wieder die gleichen Sprüche“ (ebd.) seien,

die sie zu hören bekämen. Sie zeigt sich empathisch und erklärt, das sei ihre Motivation, auch weiterhin solidarisch zu sein und unermüdlich gegen Rassismus aufzustehen:

„Deswegen ist eben auch die die Solidarität von *weißen* Leuten so wichtig, weil ich versteh, dass man müde wird. Denn ich fühle mich, als würde ich müde davon. Und ich fühl mich als würde ich das kaum noch ertragen können *wieder* die gleichen Fässer aufzumachen, immer wieder das gleiche Fass aufzumachen. (...) Ähm und deswegen kann ich mir nicht vorstellen, wie *anstrengend* das für *die Betroffenen* sein muss. (...) Und deswegen muss man nochmal *extra Sprachrohr* sein, um wenigstens ein bisschen ‚ne Last von den Schultern zu nehmen. Zumindest *ein bisschen der Aufklärungslast*. Das mögen vielleicht fünf Gramm sein, von den hunderten von Kilos, die die auf den Schultern tragen. Aber dann sind's wenigstens weniger Gramm. Und dann ... sind sie nicht die Einzigen, die sich wehren, und sind nicht die einzigen. Sie müssen nicht alleine in der Bahn stehen und sagen, 'Entschuldigen Sie, ich verstehe jedes Wort, was Sie sagen.' Oder ... sie sind nicht die einzigen, die unter den rassistischen Kommentaren auf facebook sich wehren.“ (I1)

Weiße Räume und weiße Solidarität

Taminas Lernweg über ihre *whiteness* ist wiederum ein etwas anderer, jedoch auch einer, der durch eine persönliche Begegnung ausgelöst wurde. Sie erzählt, sie selbst sei auch bereits exkludiert worden. Sie kommt aus dem Balkan und wird zumeist *weiß*, gelegentlich aber auch als nicht-*weiß* gelesen. Es beschäftigte sie die Frage, ob sie denn als nicht-Österreicherin mit „heller Haut“ in Österreich *weiß* sei. Sie setzte sich daher im Zuge der Black Lives Matter-Demonstrationen im Juni 2020 vermehrt mit *White Privilege* auseinander. Sie fragte sich, ob die Aussage ‚you can't erase your white privilege‘, die sie auf vielen Schildern las, auch auf sie zutrefte, und kam zum Schluss, dass sie durchaus von *weißen* Privilegien profitiere.

„Im ersten Moment hab‘ ich mir auch gedacht ‚hä ja eigentlich bin ich ja nicht so *weiß*‘. Also so *weiß* bin ich jetzt nicht. Und dann hab‘ ich so gecheckt ‚Ah, das geht es geht ja noch nicht mal um meine Hautfarbe‘ – in dem Sinne.“ (I10)

Tamina erklärt, es gehe bei *weißen* Privilegien darum, wie eine Person gelesen und wahrgenommen werde. An ihrem eigenen Beispiel erkenne sie aber, dass diese Einschätzung fluide sein kann⁴⁷. Besonders aufgefallen waren ihr ihre Privilegien, als es einen Vorfall in der Schule gab und ihre asiatisch gelesene Freundin von Lehrern anders behandelt worden

⁴⁷„Passing“ – also das Phänomen, wenn man „als *weiß* durchgeht“ (Dietze 2014: 16) – ist nicht nur an Hautfarbe, sondern an die lokale soziale Konstruktion dessen, wer als *weiß* gilt, gekoppelt. Dadurch ist *whiteness* kontextabhängig, unterliegt aber „dennoch keiner systemischen Verhandelbarkeit“ (Piesche und Arndt 2011: 193). Es kann wie bei Tamina passieren, dass eine Person in einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft mal als Person of Color, mal *weiß* gelesen wird, während sie in einer anderen, nicht mehrheitlich *weißen* Gesellschaft als *weiß* gelesen wird.

sei, als sie selbst. Sie bemerkte, „dass sie [ihre Freundin von den Lehrer*innen] als eher emotional empfunden wird, wenn etwas passiert“ (ebd.). Sie erzählt von einer Situation in der Schule, als ihre Zeichenlehrerin im Unterricht im Zusammenhang von Kunst im zweiten Weltkrieg das N-Wort aussprach mit der Begründung, Hitler habe „das damals auch so genannt“.

„Und dann haben ich und meine Freundin uns wirklich in dem Moment angeschaut – und alle in der Klasse haben *uns* angeschaut, weil sie wussten, dass wir jetzt was sagen werden. Also das war schon so *natürlich*, dass *wir* jetzt was sagen. Und dann hat meine Freundin was gesagt. Sie ist dann halt trotz allem emotional geworden, obwohl sie nicht Schwarz ist. Sie ist eine Person of Color, das hat sie einfach bedrückt, weil sie wusste – was, wenn meine Zeichenlehrerin so auch über Asiaten redet, und irgendwelche Slurs⁴⁸ verwendet und so?“ (ebd.)

Als Tamina ebenfalls in der Situation einschritt und ihre Freundin bestärkte, erhob die Lehrerin Einwand und fragte, warum sie es „N-Wort“ nennen solle, anstatt den vollen Ausdruck auszusprechen. Die Begründung der Lehrerin war, sie wolle das Wort aussprechen, denn was wäre, wenn die Schüler*innen nicht wissen würden, was ein „N-Wort“ ist? Daraufhin habe sie in der Klasse nachgefragt. Tamina schildert: „Dann haben halt *alle* ja gesagt, bis auf die einigen Schüler, die es wussten, aber sich ihre Note nicht verschlechtern wollten“ (ebd.). Als Schüler*innenvertretung hat Tamina den Vorfall noch am gleichen Tag bei der Direktorin gemeldet. Infolgedessen gab es ein Gespräch zwischen Tamina, der Zeichenlehrerin, der Direktorin, und Taminas Freundin. Tamina schildert:

„Meine Freundin wurde dann als *emotional* angesehen, und, dass sie doch übertreibt, weil es betrifft sie doch gar nicht, und so. Und ich hatt' *schon* das Gefühl, dass *mir* in dem Moment *mehr* zugehört wird als ihr.“ (ebd.)

Tamina erzählt, die Schuldirektorin habe sich mit dem Ausgang der Situation abgefunden und riet ihr und ihrer Freundin, „jetzt einen schönen Strich“ als Abschluss zu ziehen – den hätten Tamina und ihre Freundin aber nie gezogen, erzählt sie. Sie reflektiert die weiteren Entwicklungen des Vorfalls:

„Also in dem Moment wurde ich *schon anders* behandelt als sie. Also mit mehr Respekt, sozusagen. Und ... ja sie [die Direktorin] hat ja dann zu mir gesagt, 'Ja ich find das super, wie du dich da einsetzt'. Ich so – 'Ja warum konnten Sie das jetzt *ihr* nicht sagen? Warum mussten Sie mir das danach privat sagen? Wo ist jetzt der Unterschied gewesen?' Also sie hat dann mich so als *White Savior* angesehen. Aber zu der Person, die davon betroffen ist und was gesagt hat sagt sie nur so 'Ah ok, gut, ok.'“ (ebd.)

⁴⁸ Racial slurs sind rassistisch herabwürdigende Beleidigungen (vgl. Tatum 2017: 111).

Sie schildert, wie sprachlos sie war, dass *sie* von ihrer *weißen* Direktorin für ihr Engagement gelobt wurde:

„Ich glaub in dem Moment war ich sprachlos. (...) Weil es *ist* was anderes, wenn ich von einer *weißen* Person gelobt werde – da ist es mir eigentlich wurscht, aber wenn mir eine Person of Color sagt 'Hey, ja, danke, dass du es machst', dann denk ich mir ok vielleicht, *vielleicht* mach ich zumindest was Richtiges jetzt.“ (ebd.)

In dieser Situation passierten drei Sachen parallel: Erstens, Taminas asiatisch gelesener Freundin werden Sensibilität und Emotionalität vorgeworfen, sowie zweitens vermittelt, dass sie nicht das Recht hätte, etwas gegen das Verwenden des N-Wortes zu sagen, da sie selbst nicht betroffen sei. Drittens richtet die Schuldirektorin ihr Lob für das rassismuskritische Engagement an Tamina statt an ihre Freundin, die aber als erste die rassistische Praxis im Klassenzimmer benannte. Zudem schenkt sie Tamina in der Situation vermehrte Aufmerksamkeit. All diese Aspekte zeugen davon, wie *whiteness* in diesem Raum wirkte.

Der Vorwurf der Sensibilität oder der Emotionalität ist ein üblicher (vgl. Ogette 2017: 27f). Mit solch einem Vorwurf wird People of Color die Fähigkeit abgesprochen, eine Situation zu beurteilen, und gleichzeitig bewahrt er die Definitionsmacht exklusiv für *Weißer* (vgl. Wachendorfer 2009: 531). Gleich verhält es sich mit der Aussage der *weißen* Direktorin, eine Person dürfe sich nicht gegen Diskriminierung einsetzen, die sie gar nicht betreffe. Hier entscheidet erneut eine *weiße*, und nicht die betroffene Person darüber, was als akzeptabel oder inakzeptabel gilt. Das Lob und die allgemeine Zuwendung der *weißen* Direktorin an Tamina statt an ihre Freundin spiegeln wider, wie ihr als *Weißer* automatisch mehr Kompetenz zugesprochen wird. Diese Dynamiken beschreibt Wachendorfer (ebd.) als Dynamiken einer „*weißen* Solidaritätsgesellschaft“. Der zusätzliche Respekt, den Tamina als *Weißer* erfuhr, und der Schlussstrich, den die *weiße* Direktorin forderte, können als Einforderung *weißer* Solidarität oder als Signal, dass in dem Raum „*weiße* Regeln“ (ebd.: 534) herrschen, verstanden werden. Diese Mechanismen sollen *Weißer* „ihre *weißen* Privilegien und ihre Machtstellung in der Gesellschaft“ absichern (Bönkost 2020: 2). Allesamt erkannte Tamina, wie diese Situation ihr *weißes* Privileg und *weiße* Machtdynamiken zum Vorschein brachte.

Im Gegensatz zu Helena und Tamina, denen ihre *weißen* Privilegien vor allem durch persönliche Erfahrungen verdeutlicht wurden, hatte Armin einen eher theoretischen Zugang zum Thema *whiteness*. Er ist mit Critical Whiteness als Begriff und Konzept erst bei IDA zunächst über eine „textliche Schiene“ (18), also durch eine theoretische Auseinandersetzung in Berührung gekommen.

Er erzählt, dass zusätzlich Verbände und Gruppen wie *Each one teach one* oder *Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland* in den letzten Jahren für mehr Sichtbarkeit rassismuskritischer Gruppen gesorgt hätten. Sie hätten gleichzeitig der „weiß mehrheitsgesellschaftlich geprägten Aktivistenszene nochmal den Spiegel vorgehalten“ (I8) und „sehr deutlich gemacht, (...) dass auch innerhalb des Integrations- oder Inklusionsdiskurses ihre spezifischen Anliegen noch viel zu wenig gesehen werden“ (ebd.). Das habe in wenigen Jahren zu einer sehr viel stärkeren Wahrnehmung der Critical Whiteness Perspektive geführt, sodass inzwischen gesagt werden kann, dass dieser „Phänomenbereich einfach mit im Blick ist, sowohl wissenschaftlich als auch politisch“, erklärt Armin (ebd.). Dennoch bemängelt er, Critical Whiteness sei „immer noch ein Stück ein Nischendiskurs“ (ebd.) geblieben.

Die Rolle der kritischen Selbstreflexion sowie -hinterfragung

Zwei Drittel meiner Interviewpartner*innen betonten ausdrücklich die Relevanz, sich mit *whiteness* und *white supremacy* auseinanderzusetzen. *Weißsein* sei etwas, mit dem man „sich beschäftigen muss – im Thema Rassismus“ (I3), erklärt Lasse.

„Weil es einfach auch in der Verantwortung ist – denk ich – einer weißen Person, die sich mit Rassismus beschäftigt, [wie es] auch die Verantwortung eines Mannes ist, der sich mit Sexismus beschäftigt, – [dass] er sich auch mit Feminismus beschäftigt. Weil es einfach wichtig ist nicht nur an irgendwelchen äußerlichen Faktoren und anderen Personen zu arbeiten und da irgendwas zu bewirken, sondern, dass man auch seine *eigenen* Verhaltensweisen überdenken muss. Und, dass es wichtig ist, dass ich mir meinen eigenen Vorurteilen bewusst werd‘ und die versuch‘, sie gezielt abzubauen.“ (ebd.)

Lasse erklärt, es sei ausschlaggebend, sich vor allem in Situationen, in denen man Partei ergreift und man gar nicht betroffen ist oder keine eigene Erfahrung hat, bewusst zu machen, wie man auf andere Personen wirke und wie man sie unterstützen könne. Im Umgang mit eigenen Fehlern sieht er das wie folgt:

„Ich denke, dass es doch dazu gehört, irgendwie Fehler zu machen, aber eben *auch*, dann darüber zu reflektieren. Und das Verhalten eben *anzupassen*, gerade im Umgang mit Personen, die von Rassismus betroffen sind.“ (ebd.)

Aber nicht allen ist die Bedeutung von *whiteness* so bewusst wie Lasse. Als ich Edgar fragte, wann ihm bewusst wurde, dass er *weiß* ist, antwortet er:

„Ja, gute Frage. Ich glaub‘ wirklich bewusst war dieser Encounter – das war im Zuge von der Psychotherapie G’schicht. Also da war ... da waren glaub ich 60 oder 80 Leut‘ in ‘nem Raum. Und da hat sich also ‘ne Amerikanerin mit asiatischen Wurzeln zu Wort gemeldet, und hat gesagt, ihr geht's

überhaupt nicht gut, ja, und sie fühlt sich total schlecht, weil es ist ‚so so weiß‘... Und das ist mir ned aufgefallen, vorher.... (...) Und des hat a Zeit gebraucht, bis ich verstanden hab, was sie meint... Ja, das *Weißsein*, das ist echt – ich hab‘ mich da *nicht viel* damit auseinandergesetzt.“ (I7)

Emotionen bei dem Erkennen eigener Verstrickungen und der eigenen rassistischen Sozialisation

Bisher wurden einige Schlüsselmomente erläutert, in denen meine Interviewpartner*innen mit ihrem *Weißsein* auf unterschiedlicher Weise konfrontiert wurden. Dieser Abschnitt soll die Emotionen beschreiben, die die Befragten verspürten, als sie eigene Verstrickungen mit dem rassistischen System erkannten. Anders als Edgar, der sich zwar mit Rassismus beschäftigt hat, jedoch den Blick erst selten auf sich selbst und auf sein *Weißsein* gerichtet hatte, benannten die anderen Befragten ihre eigene rassistische Sozialisierung. Levin und Helena beispielsweise beschrieben genauer, wie sich das anfühlte.

Levin brachte die Aktualität der Black Lives Matter Demonstrationen dazu, sich tiefergehender mit Rassismus und Antirassismus auseinanderzusetzen. Über Beiträge auf Twitter lernte er, „dass man da *selber* Teil davon [vom rassistischen System] ist und man selber ganz oft [Rassismus] reproduziert – bewusst, und viel öfter noch unbewusst“ (I2). Diese Einsicht sei für ihn „ein kritischer Punkt“ (ebd.) gewesen – ein Schlüsselmoment, der sein Verständnis von Rassismus und seine eigene Perspektive stark veränderte.

„Also vor allem muss man mal bisschen lernen, dass man ja selbst in rassistischen Mustern denkt. Und in diesem System drinnen ist, das einfach von rassistischen Strukturen irgendwie geprägt ist. (...) Ähm, weil es natürlich irgendwie dann verletzlich macht auch, dass man sich das eingesteht. Das ist sicher was, woran man persönlich arbeiten muss. Dass man nicht immer ja – wie ich gesagt hab vorhin mit der Familie – ‚ja Rassisten sind die anderen‘ –, dass man da selber auch einfach dabei ist. Und da auch eher Täter als Opfer ist.“ (ebd.)

Levin erklärt, sich eigene Verstrickungen mit dem rassistischen System einzugestehen, mache verletzlich, sei aber etwas, worüber man nachdenken müsse, um nicht in eine defensive Haltung zu verfallen. Wie privilegiert er ist, sei ihm in den letzten Jahren viel bewusster geworden.

„Dieses ja, dass ich einfach als junger *weißer* Mann mit allen Bildungschancen total privilegiert bin, weil..., wenn ich jetzt mal drei Monate keinen Job finde ist das jetzt nicht so tragisch für mich. Zum Beispiel, weil ich eher aus so ‘nem Haushalt komm, wo man was zusammensparen kann, weil's immer die ... Gelegenheiten gibt, ...wo ich auch unterkommen kann, wo ich Geld verdienen kann.“ (ebd.)

Levins *weißes* „Happyland“ (Ogette 2017) wurde hauptsächlich durch eigenständige Weiterbildung und Reflexion, ausgelöst von der Aktualität des Themas, schrittweise aufgebrochen.

Bei Helena hingegen verlief der Auseinandersetzungsprozess mit eigenen Verstrickungen viel emotionaler und auf einer sehr lebensnahen Ebene. Sie erzählt, wie es sie in „eine absolute Lebenskrise“ (I1) stürzte, als sie realisierte, sie habe selbst Verstrickungen mit Rassismus:

„Als ich 18 war, hab‘ ich mir auf mein kompletten Oberschenkel Ganesha tätowieren lassen. Da war ich 18 und fand das ist sehr hübsch und hat ‘ne schöne Bedeutung, und das hat mich vor einigen Monaten in eine absolute Lebenskrise gestürzt.“ (I1)

Sie erzählt, sie habe tagsüber Dokumentationen über Indien und Hinduismus angesehen und sei abends auf Social Media auf eine Debatte über kulturelle Aneignung (cultural appropriation) und Dreadlocks bei *weißen* Personen gestoßen, die sie mitverfolgte:

„Dann, hab‘ ich eins und eins zusammengezählt, (...) sitz auf der Toilette, guck auf mein [Tattoo am] Oberschenkel, und denk mir – OH! (...) Und das hat mich in *absolute Abgründe* gestürzt, weil ich so dachte, okay, das ist halt auch ... Cultural Appropriation. Das bedeutet ja mehr oder weniger eigentlich nur, dass sich jemand, der nicht dieser Gruppe angehört, ‘ne bestimmte Eigenschaft oder irgendwas aneignet, und dann davon *profitiert*. (...) Und dann saß ich da... und dann dacht ich mir – NO! Ich hab‘ mir dieses Tattoo stechen lassen, und der Profit, den ich davon hab, ist, dass ich sehr exotisch aussehe. Denn wenn das jetzt Jesu vorm Kreuz wäre, dann wäre das nicht besonders exotisch in unserem Kulturraum.“ (ebd.)

Das Erkennen eigener Verstrickungen und eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den eigenen *weißen* Privilegien sowie ein Schuldbewusstsein über das Fortbestehen von Rassismus und der eigenen, internalisierten Rassismen sind dem (5) Immersion/Emersion *state of mind* zuzuordnen (vgl. Tatum 2017: 199). Das Denkschema des (6) Autonomy-Status ist gekennzeichnet durch die Motivation, im Alltag aktiv zu sein, das Bedürfnis, Verantwortung zu übernehmen und Rückmeldungen von People of Color als unterstützend wahrzunehmen (vgl. Ponterotto et al. 2006: 95). Um eine angenehmere Art, *weiß* zu sein, definieren zu können, müssen *Weiß*e ihr *Weißsein* akzeptieren und einen Weg finden, Verhalten und Einstellungen konsistenter werden zu lassen, um allgemein handlungsfähig zu bleiben (vgl. Tatum 1992: 17). Helena setzte sich mit ihrer schwer reversiblen kulturellen Aneignung auseinander, stellte sich ihren Gefühlen der Schuld und des Unbehagens und holte sich Feedback:

„Das hat mich ganz viel ganz viel beschäftigt. Und meine Mitbewohnerin ist eben Hindu, und dann hab‘ ich mit ihr da auch drüber geredet, und wollte auch wirklich von ihre ‚ne ehrliche Meinung haben und hab zu ihr gesagt so ‚Hey, ich hab‘ da ganz viel drüber nachgedacht und das hat mich ganz arg beschäftigt – was denkst du denn davon? Und sei bitte ehrlich, wenn du's scheiße findest, bitte sag mir, dass du's scheiße findest – ich muss das hören.“ (I1)

Edwards (2006: 52) erklärt, sich Feedback zu holen sei eine Handlungsweise von Verbündeten als ein Mittel, um die eigene rassistische Sozialisation und Privilegierung zu beleuchten. Dies ist ein “necessary part of the ongoing process of liberating members of the privileged group from their own internalized dominant socialization“ (ebd.). Heute sieht Helena:

„Wenn ich jetzt sagen würde, ich bin nicht rassistisch, das ist ja auch quatsch. Jeder Mensch ist rassistisch sozialisiert, das ist einfach normal so, das fängt ja schon mit dem Kindergarten an.“ (ebd.)

Deswegen sei es nicht möglich, zu behaupten, das Ziel des Antirassismus sei, ‚nicht rassistisch‘ zu sein – denn wir seien alle rassistisch, erklärt Helena (I1). Auch Tamina (I10) erkennt: „Rassismus ist anerzogen, das ist nichts, womit man geboren wurde.“ Damit haben sie recht, denn Rassismus ist in unserer Gesellschaft die Norm, tief verankert in der Sozialisierung aller und in Institutionen. Helenas Vorschlag ist diesbezüglich, sich nach dem besten Wissen und Gewissen weiterzubilden und das eigene Handeln immer zu reflektieren.

Peter betont bei seinem Umgang mit rassistischen Verstrickungen ausdrücklich, wie wichtig es sei, sich mit den eigenen Emotionen und Reaktionen in diesem Prozess auseinanderzusetzen, sich zu fragen, woher die eigene defensive Haltung bei der Benennung eigener Privilegien oder eigener Verstrickungen in rassistischen Strukturen komme:

„Was das Emotionale angeht, [ist es wichtig] auch selbst zu merken, wenn man zum Beispiel defensiv wird. Also auch mit der eigenen Defensivhaltung auseinanderzusetzen. Viele Menschen möchten sich nicht irgendwie als... ja, als ‚was Rassistisches‘ sehen. Oder das Gefühl haben wollen, dass sie irgendwelche Vorteile besitzen. Aber in Wahrheit tun wir das ja alle. Also es ist etwas, das wir alle haben, und mit dem wir uns eben [auseinandersetzen müssen]. Es dann zu verschweigen, hilft nicht das Problem zu lösen. Also man *muss* sich damit auseinandersetzen.“ (I9)

In defensiven Momenten müsse man versuchen, diese aufzubrechen, um zu dem Verständnis zu kommen, worin diese gründen, erklärt Peter. Solche Momente der kognitiven Dissonanz, in denen die Vorstellung, die man von sich habe, mit den eigenen Handlungen nicht ganz übereinstimmt, gäbe es viele. Er führt weiter: „Ich glaube, (...) sich mit solchen Sachen auseinanderzusetzen und selbstkritisch zu sein, – das ist auch nicht etwas, das so einfach ist –

sich Fehler einzugestehen.“ (ebd.) Laut ihm müsse man sich durch dieses Unbehagen, das die kognitive Dissonanz auslöst, hindurchbewegen. Anschließend entstehe ein Gefühl der positiven Neudefinition. Das Gefühl, das man bekomme, wenn man gegen seine Überzeugungen handelt und das dann reflektiere – Selbstkritik ausübe – sei „grundsätzlich ein sehr allgemein *menschliches* Gefühl“ (ebd.). Er erklärt:

„Also jede Person, die vielleicht in dieser Position war, wird dieses Gefühl kennen. Das ist eins, wo 'regret', – also wenn man sich wünscht etwas nicht getan zu haben – ein bisschen mitschwingt. Aber ich glaube auch, es gibt eine gewisse Ruhe – schlussendlich – wenn man sich solche Sachen eingestehen kann.“ (ebd.)

Sich selbst zu verzeihen, sei etwas Gesundes, betont er. In Peters Reflexion lassen sich sein Umgang mit kognitiver Dissonanz und die darunterliegenden Emotionen erkennen: Er beschreibt die Abneigung, von anderen, aber auch von sich selbst als rassistisch wahrgenommen zu werden. Die eigene rassistische Sozialisierung zu negieren sei eine Defensivhaltung, durch die man sich mit einer scharfen, aber verzeihenden Selbstkritik hindurchbewegen könne. Dadurch verweile man nicht in den Gefühlen der Schuld und Scham, die mit dem Unbehagen und der Angst, als rassistisch wahrgenommen zu werden, gekoppelt sind. Zum Umgang mit kognitiver Dissonanz gehört für meine Interviewpartner*innen also die Akzeptanz eigener Fehler, die Reflexion als auch folglich das eigene Verhalten anzupassen.

Eva erzählt, dass sie in Situationen, in denen rassistische Ausdrücke genutzt wurden, Unbehagen verspürte. Dieses Unbehagen bewegte sie zum Handeln, nicht zuletzt, um es aufzulösen:

„Und dann find das eigentlich auch schon an, dass ich laut wurde, wenn irgendjemand was gesagt hat. Oder ich gesagt hab, warum sagst du denn jetzt das N-Wort? Und dann fingen die Streite an. So. Aber in dem Streit fühle ich mich weniger unwohl als in der rassistischen Praxis.“ (I11)

Aus dem Bedürfnis, *White Privilege* und Rassismus zu dekonstruieren, sowie jenem, dem Unbehagen zu entgehen, passte sie ihr Verhalten ihren Einstellungen an und schritt ein in für sie als rassistisch erkannten Situationen. Der Komfort, den Eva durch die Konsistenz ihrer Handlungen und ihren Überzeugungen ausdrückt, sowie die Ruhe und das Gefühl der positiven Neudefinition, die Peter beschreibt, sind dem (6) Autonomy-Bewusstseinszustand zuzuordnen (vgl. Tatum 1992: 17). Charakteristisch ist, dass mit der Konsistenz die emotionale Befindlichkeit von Ruhe, Sicherheit und weniger Angst oder Unsicherheit in

rassistischen Situationen eintritt. Dass mit höherem WRID-Status die Angst abnimmt, ist auch im Einklang mit den Studien von Siegel und Carter (2014) und von Todd et al. (2010), die weniger Angst in rassistischen Situationen als ein signifikantes Merkmal für den Autonomy-Status und einer höheren *racial awareness* bestätigen.

Als Helena die kulturelle Aneignung in ihrem Ganesha-Tattoo erkannte, suchte sie, wie oben beschrieben, nach Möglichkeiten, trotz dieser rassistischen Verstrickung rassismuskritisch sein zu können, ohne dies an Scham und Schuld zu koppeln. Ihre Freundin versicherte ihr, das Tattoo sei okay, jedoch war für Helena ausschlaggebend, dass deren Antwort nicht repräsentativ sei und es weiterhin Personen geben würde, die ihr Tattoo möglicherweise nicht guthießen. Das Tattoo habe für sie seitdem „‘nen bitteren Beigeschmack“ (I1). Inzwischen sehe sie es aber als „kleiner daily reminder“ (ebd.), der ihr für den Rest ihres Lebens das Signal gibt:

„Vorsichtig sein, pass auf. (...) Nicht alles, was du zunächst mal denkst, ist in Ordnung, ist in Ordnung. Und auch, wenn du gute Absichten hast, gute Absichten machen nicht jede Tat gut! Gute Absichten rechtfertigen auch nicht alles.“ (ebd.)

„For White students, the internalization of a newly defined sense of oneself as White is the primary task of the Autonomy stage“ schreibt Tatum (1992: 17). Man erkennt, dass Helena ein neues Bild ihres Selbst als *Weiß*e schafft, das aus begangenen Fehlern, rassistischen Verstrickungen und Sozialisierungen lernt, indem sie ihr Tattoo neu definiert und es zu einem Hinweis, ihren Lernprozess lebenslang aufrechtzuerhalten, umschreibt. Es ist ein Teil des prozesshaften *racial self-actualization* (vgl. Helms 1990: 66). Um mit der eigenen rassistischen Sozialisierung und Verstrickungen umzugehen, rät Helena, „sich selber komplett auf den Prüfstand zu nehmen“ (I1). Man „sollte extrem selbstkritisch mit sich ins Gericht gehen“ (ebd.) und internalisierte Rassismen und Verhaltensweisen hinterfragen, jedoch Fehler als Möglichkeiten zum Lernen zu sehen, anstatt „in Selbsthass“ (I1) zu verfallen und sich der lähmenden Wirkung von Scham hinzugeben. Sie erklärt, man könne als *weiße* Person in Bezug auf Rassismus durchaus ein gutes Selbstbild haben, wenn man nach seinem besten Wissen und Gewissen handle und sein Möglichstes gebe, sich des Ganzen bewusst zu sein, „sich kontinuierlich aufzuklären“ (ebd.). Es gehe vor allem darum, respektvoll zu sein und sich zu bemühen.

Resümierend betrachtet wird *Weiß*en der Blick auf das eigene *Weißsein* und die eigenen Privilegien im Laufe ihrer Sozialisation oft nicht mitgegeben, sondern erst durch einen Anknüpfungspunkt, wie beispielsweise einem Gespräch, das vor Augen führt, wie viele

Alltagsmomente durch *whiteness* erleichtert werden, induziert. Auch hat sich bestätigt, dass der Weg von einem *color-/power-evasive* Verständnis zu *race cognizance* (Frankenberg 1993: 157) nicht linear sein muss, sondern auch zyklisch voranschreiten kann (vgl. Tatum 2017: 174). Taminas Erlebnis des Vorfalles mit ihrer Lehrerin und der Direktorin illustrierte, wie *whiteness* wirkt und „weiße Räume weiß gehalten“ werden (Wachendorfer 2009: 535). Besonders diese Situation in der Schule zeigt, welche Denk- und Handlungsweisen eine weiße Dominanzkultur hervorbringen können, die *whiteness* sichern, insofern sie nicht dekonstruiert, genau benannt und bekämpft werden. Ferner verdeutlichen die weiteren Beispiele dieses Abschnitts, auf welcher vielfältigen Weise *whiteness* als *race* das Leben Weißer formt und in welchen Kontexten ihnen das jeweils deutlich wird. Sie zeigen, wie ein kritischer Blick auf *whiteness* es den Personen möglich machte, die strukturierenden (und sozial konstruierten) Eigenschaften von *whiteness* in unserer Gesellschaft und auch bei sich selbst zu erkennen. Dadurch wurde ihnen die soziale Konstruiertheit von *Weißsein* als auch ihre Materialisierungen als Realität auch persönlich sichtbar. Die Schlüsselmomente bezüglich *whiteness* erlaubten meinen Interviewpartner*innen, ihre weißen Erfahrungswelten als beschränkt zu erkennen und infolgedessen ihrer kritischen Selbstreflexion und -hinterfragung einen hohen Stellenwert für ihren rassismuskritischen Weg zuzuschreiben.

Die Analyse der Interviews gibt auch Aufschluss darüber, wie meine Interviewpartner*innen mit den Emotionen und dem Erkennen ihrer eigenen Verstrickungen in rassistische Verhaltens- und Denkweisen umgehen: Insbesondere rief das Erkennen eigener Verstrickungen Unbehagen und kognitive Dissonanz hervor, welches sich bei Peter als Angst oder Abneigung, als rassistisch wahrgenommen zu werden oder sich als rassistisch zu sehen, zeigte. Auch löste das Erkennen eigener Verstrickungen mit dem rassistischen System Emotionen wie Schuld und Scham aus, wodurch sich beispielsweise Helena in einen Schock-Zustand versetzte oder Max sich verletztlich fühlte. Helenas Unbehagen löste bei ihr das Bedürfnis aus, nach einer angenehmeren Art *weiß* zu sein zu suchen – ein Phänomen, das den Übergang von der (4) Pseudo-Independence Phase in die (5) Immersion-Emersion Phase charakterisiert (Tatum 1992: 16). Sowohl Helena, Eva als auch Peter hinterfragten sich kritisch und begegneten ihren Fehlern mit Akzeptanz. Sie gestanden sich ihre Fehler ein und lösten ihre Schuldgefühle mit dem positiven Gefühl einer *racial self-actualization* (Helms 1990: 66) und dem Gefühl der Verantwortung und der Einsatzbereitschaft ab. Die Intensivierung dieser Denk- und Handlungsweise ist charakteristisch für den (6) Autonomy-Status (vgl. Tatum 1994: 470). Offen ist weiterhin die Frage, wie die Befragten zu ihrem

eigenen *Weißsein* sowie *whiteness* als Identität stehen – diese soll im nächsten Kapitel beantwortet werden.

5.4 Das Verhältnis von *Weißsein* und Identität

Die kommenden zwei Kapitel beschreiben das Verhältnis meiner Interviewpartner*innen zu ihrem *Weißsein* als Identität (FF 3.1) sowie die Analyse des Spannungsfeldes von *Weißsein* und Antirassismus (FF 3.2). Dieses Kapitel behandelt zunächst die Frage, wie das Wissen, das meine Befragten in ihrem bisherigen Weg über Rassismus und Antirassismus erlangten, die Wahrnehmung ihres *Weißseins* sowie ihre Identität als *Weißer* beeinflusst.

Wie bereits erläutert, ist die Dringlichkeit für *Weißer*, sich mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen, in einer *weißen* Dominanzgesellschaft gering, da sie in der gesellschaftlichen Machtstruktur eine Position innehaben, die sie strukturell und institutionell bevorzugt. Dadurch haben sie wenige Berührungspunkte mit dem System, das ihnen vor Augen führen würde, dass das, was sie erleben, keine natürlich gegebene, sondern historisch gewachsene, durch die komplementäre Positionierungspraxis konstruierte soziale Norm ist (vgl. Eggers 2009b: 57). Eine Vermutung ist, dass wenn *Weißer* Rassismus als System der Bevorzugung und Benachteiligung basierend auf *race* erkennen, sich ihr Verständnis von *whiteness* als unmarkierte Norm und damit auch die Bedeutung und Relevanz von *whiteness* für die eigene Identität verändert.

In dieser Forschung zeigte sich, ähnlich wie bei Hardiman und Keehn (2012) die klare Tendenz, dass *Weißer* keine besondere emotionale Nähe zu der Gruppe der *Weißer* verspüren oder sich gar mit ihr identifizieren, obwohl sie ihre soziale Positioniertheit als *Weißer* intellektuell erkannten und verstanden. Wie nehmen meine Interviewpartner*innen die Beziehung von *whiteness*, sozialer Positioniertheit und Identität im Verhältnis zueinander wahr? Dieser Frage wird im kommenden Abschnitt (E) nachgegangen.

(E): In welchem Verhältnis stehen *whiteness*, soziale Positioniertheit und Identität zueinander?

Lediglich eine Person – Lorenz (vgl. R12) – sagte bestimmt, *Weißsein* gehöre keineswegs zu seiner Identität. Helena und Eva bejahten das wiederum sehr klar. Alle anderen äußerten ein eher ambivalentes Verhältnis zu ihrem *Weißsein*, zum Teil mit unterschiedlichen Erklärungsansätzen. Letzere fühlen sich also emotional nicht mit ihrem *Weißsein* verbunden. In diesem Abschnitt soll dargestellt werden, wie meine Befragten Identität verstehen und wie sie kognitiv und emotional zu ihrem *Weißsein* stehen.

Keine Verbundenheit mit *Weißsein* als Identität

Lorenz erklärt, er habe anfangs über sein eigenes *Weißsein* kaum nachgedacht, da sein Umfeld vorwiegend *weiß* sei, aber auch in Gesprächen mit People of Color spielten „individuelle Hautfarben selten eine Rolle“ (ebd.). Später erst, als er über *White Privilege* gelernt hatte, sah er seine Privilegien. Dennoch sagt er ganz bestimmt: „Ich würde meine Hautfarbe nie als Teil meiner Identität sehen“ (ebd.) – und begründet das damit, dass seine Hautfarbe nichts sei, was ihn in einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft von anderen abheben würde. Er könne aber nachvollziehen, dass nicht-*weiße* Personen ihr „Nicht-*Weiß*-sein viel eher als Teil der Identität zugeschrieben“ (ebd.) bekommen würden. Er verstehe es aber, wenn nicht-*weiße* Personen ihre Hautfarbe als Teil ihrer Identität betrachteten, denn sie seien im Alltag viel häufiger damit konfrontiert. Es ist zu bemerken, dass in Lorenz' Aussagen *race* auf Hautfarbe und somit auf visuell Sichtbares reduziert wird. Dabei schwinden in seiner Sichtweise sowohl die Komplexität von *race* als auch die Ebene der Macht, die ihn als *Weiß* privilegieren.

Ambivalentes Verhältnis zu *Weißsein*

Ähnlich verhält es sich bei Edgar. Auf meine Frage, ob er sich selbst als *weiß* bezeichnen würde, antwortet er zögernd:

„Also (lacht) äh. Eigentlich ned. Also... irgendwie bei der Vorstellung heut hab' ich doch gesagt, ok ich bin 45 Jahre, dann hab' ich mir gedacht – und *weiß* dann eigentlich – also, das ist nicht das, was mir als erstes einfällt, ja?“ (I7)

Durch das Verfolgen der aktuellen Debatten über Rassismus und *whiteness* bekomme er durchaus mit, dass es wichtig wäre, den Blick auf sich selbst zu richten, betont er. *Weißsein* sei aber nicht das, was ihm als erstes einfalle oder womit er sich viel beschäftige. An einem späteren Zeitpunkt im Interview sagt er, er könne doch zu seinem *Weißsein* stehen und erklärt:

„Also wenn diese..., wenn man Identität jetzt nicht als etwas sieht, das von außen zugeschrieben ist, sondern als etwas, das für mich wichtig ist, ja? Dann würd's mir nicht in den Sinn kommen. Ja? Also, aber wahrscheinlich wird man von außen definiert und dann ja. Will ich mich da jetzt auch nicht so dagegen wehren. Da denk ich mir immer – da hab' ich auch nicht so das Recht, mich dagegen zu wehren, weil ich glaub, ich bin eh privilegiert. (...) Ich werd' immer ein *weißer* Mann bleiben – das stimmt schon. (lacht)“

Es ist deutlich zu erkennen, wie er seinen Reflexionsprozess im Interviewverlauf selbst ausführt. Sein Verhältnis zum *Weißsein* ändert sich vom Nicht-Erkennen hin zum Anerkennen. Er differenziert auch zwischen persönlicher Identifikation, die er als persönliche Relevanz von *Weißsein* versteht, und sozialer Positioniertheit – also wie man gelesen und durch die Wahrnehmung der Gesellschaft positioniert wird. Insgesamt scheint jedoch *whiteness* für ihn nur wenig Relevanz zu haben. Es ist ein Privileg der dominanten Gruppe, sich nicht mit dem dominanten Merkmal identifizieren oder gar auseinandersetzen zu müssen, denn schließlich erleidet sie auf dessen Grundlage keine Nachteile. Zum einen ist sich Edgar bewusst, dass sein *Weißsein* ihn privilegiert – charakteristisch für die (2) Disintegration-Phase (vgl. Tatum 1992:13f) –, jedoch offenbarte seine erste Reaktion, dass der Blick auf sich selbst als *weiß* noch neu ist. Das wiederum weist auf die (1) Contact-Phase hin (ebd.: 13). Indes lässt sein Bewusstsein dafür, dass der Blick auf *whiteness* wichtig sei, einen Lernprozess erkennen, der auf den (2) Disintegration-Status hinweist (ebd.). Edgar führt weiter:

„Und der andere Punkt ist, dass man nicht will, dass man eine Zuschreibung *bekommt*. Ja? ... Aber natürlich ist das ein Luxus-Thema, weil ich glaub genau das ist die Erfahrung, die äh colored People ganz ganz oft machen. Und also insofern bin ich leise.“ (I7)

Seine Ablehnung, eine Zuschreibung zu einer Gruppe zu erhalten, die in diesem Zitat zu erkennen ist, spiegelt eine Ablehnung wider, die dem tief in der westlichen Vorstellung der Leistungsgesellschaft verankerten Individualismus entspringt (vgl. Tatum 2017: 196). Deutlich spürbar war in der Interviewsituation auch das Unbehagen und seine Unsicherheit mit dem Thema *Whiteness* und Identität, als ich schließlich zu der Abschlussfrage nach seiner Definition von Rassismus überging. Da sagte er erleichtert:

„Das gefällt mir jetzt wieder *viel besser*. Weil da ist man wieder weg von der äh Farbe und von der Identität und von dieser Zuschreibung von außen.“ (I7)

Diese Denkschemata sind typischerweise den früheren Status (1-3) von Helms‘ Theorie (1990) zugeordnet, in denen zwar Wissen über *weiße* Privilegien vorhanden ist, aber noch eine gewisse Ambivalenz dem gegenüber herrscht, was es bedeutet, *weiß* zu sein und was es bedeutet zu bekennen, man gehöre zu der Gruppe der ‚*Weißten*‘ (vgl. Cook 2020: 662f).

Auf meine Frage, welche Gefühle er bezüglich seines *Weißseins* habe, schildert Edgar, dass die Kategorie für ihn nie persönlich relevant wurde, da es kein Kriterium war, das ihn in eine Minderheitenrolle versetzt hätte. Daher seien für ihn andere Merkmale relevanter:

„(überlegt länger) Ich merk‘ grad, das spielt *echt wenig* Rolle für mich. Also da kommen immer sofort andere Gedanken, ge? Zum Beispiel für mich ist es viel wichtiger, dass ich aufm Land aufgewachsen bin. Ja? Und äh, wie ich dann nach Wien gekommen bin, da hab‘ ich mich nicht gut gefühlt in der großen Stadt. Da war ich – da hab‘ ich mich in einer Minderheit gefühlt. Das hängt mit der Sprache zusammen – mit dem Dialekt. Ich hab‘ mich bei Seminaren *nie* zu Wort gemeldet. Also ich hab‘ mich sehr viel geschämt und versteckt.“ (I7)

Hier schildert Edgar seine Erfahrung, mit einem starken Dialekt in einer (sprachlichen) Minderheit zu sein, was ihn im Alltag benachteiligte und einschränkte. Hier zeigt sich, dass ihm seine Erfahrung einer Benachteiligung stärker in Erinnerung bleibt als die der Bevorzugung – besonders, wenn sie auf täglicher Basis passiert.

Geringe Relevanz der Kategorie *Weißsein*

Ähnlich wie für Edgar ist auch für Leila *Weißsein* nicht besonders relevant, da ihr andere Merkmale wichtiger erscheinen. Bei der Frage, ob sich Leila auf irgendeine Art mit dem *Weißsein* verbunden fühle, antwortet sie, das Thema *whiteness* sei für sie bisher wenig relevant gewesen und auch erst seit kurzem ein geläufiger Begriff:

„Also das war für mich nie so ein Thema. Ich war allerdings jetzt auch selten die Minderheit – also von meiner Hautfarbe in einem Land, wo ich war. (...) Aber das ist wahr – es ist für mich auch ein relativ neuer Begriff – das *Weißsein*. Also das war jetzt nicht etwas, was mir so bewusst war. (...) Es ist nicht eine Kategorie, in der ich persönlich denke. Also ich lese drüber viel, weil das jetzt so präsent ist im öffentlichen Diskurs, aber jetzt für *mich selber* hab‘ ich das nicht so als stark empfunden, dass das für mich wichtig wäre. Weil für die Menschen, die ich seh‘, ist es für mich auch nicht wichtig, eigentlich ist da eher wichtig sozusagen, wie wir uns begegnen: Ist das ein würdevoller Rahmen?“ (I5)

Leila betont, ihr sei die Art der gemeinsamen Begegnung zwischen Menschen wichtiger als ihre *whiteness*. Der würdevolle Rahmen der Begegnung sollte ihrer Meinung nach die meiste Aufmerksamkeit erlangen, da das für die Menschen, die sie treffe, auch wichtiger sei. Diese (partielle) unbewusste Ausblendung von *race – color-/power-evasiveness* (vgl. Frankenberg 1993: 157) – zeigt jedoch *auch*, dass es ihr, trotz ihrer Arbeit im Wiener Integrationshaus, wo sie mit Personen mit Migrationshintergrund zusammenarbeitet und strukturellen sowie institutionellen Rassismus im Interview klar erkennt, schwerfällt, den Einfluss ihres *Weißseins* auf zwischenmenschliche Begegnungen zu erkennen und die Relevanz ihrer *whiteness* darin zu benennen. Sie erklärt später, dass nicht-weiße Hautfarbe mit einer gewissen Erlebnisform einhergehe. Sie empfindet aber deren umgekehrte Bedeutung – die bevorzugende Auswirkung von *whiteness* auf ihre Lebensrealität – als persönlich wenig relevant oder identitätsstiftend. Meine Nachfrage, ob *Weißsein* eine für sie persönlich

relevante Kategorie sei, beantwortet sie mit: „Na ja, es ist eher der Geburt..., ich empfinde eher den Geburtsort als prägende Kategorie.“ (ebd.) Ihr *Weißsein* werde ihr aber „manchmal schon bewusst“ (ebd.) erklärt sie. Ich fragte sie, ob sie ihr *Weißsein* auch als Teil ihrer Identität sehe. Daraufhin argumentiert sie, *Weißsein* sei für sie nicht das Verbindende und auch nicht identitätsstiftend: „Für mich ist *Sprache mehr* Identität. (...) Sprache ist auch immer etwas, was man selbst beeinflussen kann (lacht)“ (ebd.). Leila geht daraufhin näher auf ihr Verständnis von Identität ein und erklärt, Identität sei für sie nichts Statisches, sondern habe eher mit Handlungsmacht und Selbstdefinition zu tun:

„Ich bin mehr an dem Gemeinsamen orientiert würde ich sagen. (...) Ich hab‘ schon eine Idee von mir – aber ich hab mich auch mein Leben lang entwickelt und entwickle mich hoffentlich noch weiter – und daher kommt mir ‚Identität‘ so ein bisschen vor, wie so als ob man sich einen Umriss zeichnen müsste – und das möchte ich jetzt gar nicht für mich. (...) Also ich hab‘ den Eindruck, [der Identitätsbegriff] wird sehr oft statisch verwendet – auch zum Abgrenzen. Und ich selber erlebe mich aber als Person, die sich immer wieder weiterentwickelt hat und das hoffentlich auch weiter macht. Und das ist meine Identität – in Bewegung zu sein. Und ja, ... ich könnte jetzt nicht definieren: ‚Ich bin...‘. Also ich kann mich *schon* beschreiben, aber ich würde mich beschreiben wie ich *jetzt gerade* bin und das ist vielleicht anders, oder ich fühl mich auch unterschiedlichsten Gruppen zugehörig und das also ist – das müsste dann noch etwas sehr punktuell sein, weil so ist es einfach. (...) Ich bin zum Beispiel religiös. Wenn ich sagen würde, diese Kirche ist meine Identität, wäre das eine große Verkürzung dessen, was ich in meinem Leben gelebt habe.“ (ebd.)

Leila lehnt einen statischen und essentialisierenden Identitätsbegriff ab. Für sie sind viele unterschiedliche Bereiche des Lebens Teil ihrer Identität, die sie aus einer sich entwickelnden Perspektive sieht. Damit versteht sie ihre Identitäten als multipel und in Bewegung⁴⁹. Ihre Ablehnung von *whiteness* als Teil ihrer Identität scheint – basierend auf ihrer Analogie zu ihrer Religion – in der Angst der Verkürzung ihrer anderen sozialen Identitäten zu fußen.

Soziale Positioniertheit, *Weißsein* und Identität

Auch Max reflektiert meine Frage, ob für ihn eine Verbindung von *Whiteness* und seiner Identität bestehe:

„Ich glaub ja, wahrscheinlich schon. Es ist halt eben Teil des Aussehens, und dann wird's irgendwie Teil der Identität, die man sich ja auch nicht wirklich aussuchen kann, würd‘ ich jetzt sagen. Also es ist jetzt keine gewählte Identität, sondern ... hm ... das entsteht halt irgendwie. Dadurch, dass einen andere nach dem Aussehen behandeln.“ (I4)

⁴⁹ Diese Beschreibung spiegelt Holvinos (2012) Idee der „simultaneity of identities“ wider.

Max stellt fest, dass Hautfarbe und *whiteness* nicht das Gleiche sind. Er erklärt, *whiteness* sei nur ein *Teil* des Aussehens, das jedoch relevant für die soziale Positioniertheit in einer Gesellschaft sei, in der Hautfarbe als visuelles Merkmal strukturelle Auswirkungen hat. Aus dieser Verbindung heraus folgert er für sich, dass *whiteness* seine Identität forme, da es auch seine Lebensrealität beeinflusse.

Peter akzentuiert ebenso seine privilegierte soziale Positioniertheit. Gleich im ersten Satz des Interviews erwähnte er, er komme aus einer sehr privilegierten Familie, jedoch zähle für ihn *whiteness* auf einer emotionalen Ebene nicht zu den relevanten Merkmalen.

„Inwiefern *weiß* für mich Identität ist... Ich würde es jetzt nicht unter meinen Top 5 Identitäten nennen – in dem Sinne, dass ich es vielleicht auch nicht so sehr ... ähm. Also... es ist *schon* wichtig, oft darauf aufmerksam zu machen, dass man *weiß* ist. (...) Die ich jetzt sage, sage ich aus der *weißen* hetero-Sichtweise aus die eines Mannes. Das ... das ist einfach eine *andere* als eine andere Sichtweise. (...) Ich würde jetzt *weiß* (...) vielleicht nicht so sehr *auswählen*, aber es ist es ist definitiv so, wie ich gesehen werde.“ (I9)

Peter hat ein ambivalentes Verhältnis zu seinem *Weißsein*, denn er merkt in seinem nächsten Satz an, es sei ein wenig „lächerlich“ (ebd.) zu sagen, *whiteness* spiele eine geringe persönliche Rolle, denn man habe dadurch schließlich sehr viele Vorteile und werde durchaus *weiß* gelesen.

„Und es gibt sicher viele Momente, wo ich mich *nicht* daran erinnere – ‚Ah ja – das war einen Moment, wo ich gerade *nicht* diese Sorge haben musste, weil ich *weiß* bin‘. (...) Solche Situationen gibt es natürlich oft. (...) Mir macht es nichts aus, wenn man mich als *weiße* Person beschreibt, oder mich auf solche Sachen aufmerksam macht. (...) Wie gesagt – es ist ja nicht etwas, für das ich mich schäme, sondern eher etwas, für das ich umso mehr eine Verantwortung verspüre, gegen dieses System einen Beitrag zu machen, machen zu wollen.“ (ebd.)

Peter erläutert daraufhin die Leichtigkeit, mit der *Weiß*e eine Schwarze Person als Schwarz beschreiben und im Umkehrschluss aber ihre Benennung als *Weiß*e als seltsam empfinden⁵⁰:

„Es ist doch so ‚ne komische Sache, oder? Eben im Alltagssprachgebrauch wird viel öfters eine Person von der Norm hervorgehoben, die nicht *weiß* ist. Und wenn man jetzt von einer Gruppe von Menschen redet... und auf die eine Person aufmerksam machen möchte, die Schwarz ist, dann wird sehr sehr leicht und sehr easy gesagt – 'die schwarze Person'. Wenn jetzt aber das gleiche mit ‚*weiß*‘ passiert – dann nehmen das *weiße* Personen sehr sehr schnell sehr persönlich. Weil – was passiert damit? Dir wird

⁵⁰ Tatum (2017: 196): „People of color learn early in life that they are seen by others as members of a group. For Whites, thinking of oneself only as an individual is legacy of White privilege. (...) If viewing oneself as a group member threatens one's self-definition, making the paradigm shift from individual to group member will be painful.”

deine Individualität quasi entnommen, wenn du als 'die *weiße* Person' angesprochen wirst. Aber, dass das so häufig für People of Color passiert, das ist auch wieder so 'ne kognitive Dissonanz, die vielen Menschen nicht bewusst ist.“ (ebd.)

Seine Reflexionen dieser Dynamiken lassen auf ein (6) Autonomy-Denkschema (vgl. Tatum 1994: 470) schließen, jedoch bleibt die geringe emotionale Relevanz von *whiteness* erhalten. Auch Max' Verhältnis zu seinem *Weißsein* beruht vorwiegend auf der Konzeption von *Weißsein* als privilegierter sozialer Positioniertheit in der Gesellschaft. Beide sind sich den persönlichen Auswirkungen von *Whiteness* sowohl auf ihre Lebensrealität als auch auf ihre Sichtweise auf die Welt bewusst, fühlen sich dennoch emotional nicht stark mit ihrem *Weißsein* als Identität verbunden.

Auch Jasmin weiß um ihre *weißen* Privilegien und erkennt ihr *Weißsein* an, erklärt aber ähnlich wie Leila, sie identifiziere sich mit anderen Teilen ihrer Persönlichkeit mehr. Sie betont, sie möchte nur ungern lediglich nach ihrem *Weißsein* beurteilt werden. Bezüglich ihrer Identität als *Weißer* erklärt sie:

„(längere Pause) Das ist 'ne gute Frage... [*Whiteness*] ist glaub ich nicht ein Teil, den ich als ... wie gesagt als sehr *positiv* empfinde. Nichts was ich so sage ,ok, damit identifiziere ich mich stark, und das verbindet mich mit anderen Menschen'. Also das eben *nicht*. (...) Also ich sehe mich schon als *weiß*. Das heißt – natürlich identifizier ich mich schon damit, dass ich diese Person bin, die ich bin. Ähm... ich will nur nicht *nur* nach dem *Weißsein* beurteilt werden. Ich komme aber selten in die Situation, wo das wirklich 'ne Rolle spielt. Also *natürlich* spielt's 'ne bevorzugte Rolle, aber es ist jetzt nicht so, dass es irgendwo dann – ok, weil du *weiß* bist, kannst du jetzt dies und dies *nicht* machen. (...) Mit dem *Weißsein* – das Problem ist, wenn ich mich halt damit *nicht* identifizieren würde – es ist dann immer so schwer, weil es in dem System aber 'ne *Rolle* spielt, welche Hautfarbe man hat. Ich weiß nicht... ich würde mich *schon* da einordnen, um zu sehen – was heißt es denn dann für mich, diese Hautfarbe zu haben. Ähm... in dem Sinne ist es halt ja schon wieder 'ne Sache, wo ich sagen würde – *ja, ich identifizier mich* [mit dem *Weißsein*].“ (I6)

Jasmin reflektiert hier laut. Zuerst erklärt sie, ihr *Weißsein* habe für sie keine positive Konnotation und sei nichts, das sie mit anderen Menschen verbinde, weshalb sie sich nicht mit ihrer *whiteness* identifiziere. Sie sagt zum einen, ihr *Weißsein* sei in wenigen Situationen bedeutsam. Zugleich benennt sie die nicht benachteiligende Rolle, die eine *weiße* Positioniertheit mit sich bringt. Sie erklärt, dass im gesellschaftlichen System Hautfarbe durchaus von Bedeutung sei und daher Relevanz besitze, weshalb sie sich *doch* mit ihrem *Weißsein* identifiziere. Es sei jedoch nichts, wofür sie sich „einsetzen müsste“ (ebd.). Emotional ist *whiteness* für Jasmin etwas Neutrales, das sie akzeptiere, jedoch betont sie erneut ihre Abneigung, das anerkennen zu müssen.

„Es ist nichts, was mich sozusagen freut, sondern eher was, was ich sozusagen akzeptiere. Natürlich macht es mich irgendwie wütend, dass es überhaupt ‘ne Rolle spielt, dass ich mich überhaupt (...) aufgrund meiner Hautfarbe damit identifizieren *muss*. Das macht mich schon irgendwie eher wütend oder traurig, – dass sozusagen ich für mich das so anerkennen muss. Ja, also es sind eher negative Gefühle in der Hinsicht..., dass es halt ‘ne Rolle spielt. Manchmal versuch ich mich auch gerade abzugrenzen, muss ich sagen. Bisschen halt dieses, dass man halt damit was Negatives empfindet, und dass man deswegen selbst sagt, okay – lieber halt davon abgrenzen.“ (I6)

Diese ambivalenten Aussagen zeigen, wie mehrere *states of mind* (Tatum 2017: 187) auf einmal existieren können: Ihr Gedankengang drückt gleichzeitig die Wut aus, dass Rassismus weiterhin existiert, aber auch die Abwehrhaltung, nicht mit den Unterdrückenden assoziiert zu werden. Diese Gedanken können dem (4) Pseudo-Independence Status, aber auch der (3) Reintegration Phase zugeordnet werden (vgl. Tatum 1992: 15ff). Das Anerkennen eigener Vorteile in einer Gesellschaft, die systemisch *Weiß*e bevorzugt, ist eine typische Denkart des (5) Immersion/Emersion-Status (vgl. ebd.). Jasmins Aussagen zeigen überdies, wie ambivalent das Verhältnis von *Weißsein*, sozialer Positioniertheit und Identität auf emotionaler Ebene in den mittleren WRID-Phasen sein kann, auch wenn kognitiv die Bedeutung *weißer* Privilegien und von Rassismus als gesellschaftlich strukturierendem und historisch gewachsenem System erkannt wird.

Armin trennt ebenso sein fachliches Wissen darüber, dass er in der Gesellschaft als *weiß* gelesen wird und dass dies ausschlaggebend für seine Lebensrealität ist, von seinem Selbstbild, zu dem er *weiß* eben *nicht* als eine Eigenschaft zähle, die für ihn im Vordergrund steht:

„Also da ist zum Beispiel die Identität als schwuler Mann deutlich prägender, weil sie eben auch biografisch mich ganz anders betroffen und geprägt hat. Und das auch für mich viel stärker dann auch auf den Unterschied zu anderen Personen oder auch die Selbstverortung in der Gesellschaft bestimmt hat. Also insofern ist das [*Weißsein*] sozusagen emotional nicht angekommen. Weiß‘ nicht, ob es das muss oder kann überhaupt, aber es ist eher sozusagen auf einer auf einer fachlich kognitiven Ebene angekommen. Und da hab‘ ich aber glaube ich durchaus verstanden – die Botschaft – und zwar nicht nur wissenschaftlich, sondern auch immer wieder im persönlichen Erleben, auch innerbetrieblich im Team und so weiter. (...) Dass diese Positionierung als *weißer* Mann sehr wohl eine zentrale Bedeutung auch hat und mich auch definiert, selbst wenn ich es nicht so wahrnehme.“ (I8)

Für ihn sei das ein Lernprozess gewesen. Negative Gefühle gegenüber seinem *Weißsein* habe er nie gehabt. Armins Reflexion ist dem (6) Autonomy-Status zuzuordnen, da er durchaus *Weißsein* als einen Teil seiner Identität im Sinne einer *positive white identity* erkennt (vgl. Tatum 2017: 186), jedoch seine emotionale Bindung dazu schwach ist.

Lasse erklärt, sein Verhältnis zu *Whiteness* sei „schwierig“ (I3). Auf die Frage, ob er sich mit seinem *Weißsein* identifiziere, erwidert er:

„(puh, säufzt) Ja also, ist schwierig. Ähm. Wenn ich mich wo vorstelle oder so sag ich nicht 'Hallo ich bin der Lasse und ich bin *weiß*' oder so (lacht). Aber natürlich ist es einfach was, [das] halt nicht unsichtbar ist. Die Leute sind halt nicht farbenblind was sowas anbelangt. Ich definiere mich jetzt nicht über meine Hautfarbe, aber es ist halt schon so, dass oft Personen sich gegenseitig über ihre Hautfarbe mehr oder weniger definieren. Und daher kommt dann auch eben diese *Verantwortung*, dass man, auch wenn einem selber das egal ist, welche Hautfarbe andere Personen haben, dass man sich *trotzdem* damit beschäftigt und das nicht irgendwie zu einem ja 'I don't See Color' und 'es ist egal wer wie aussieht' [wird,] sondern, dass man sich schon bewusst wird, ok 'Ich bin *weiß*, Ich bin in dieser Position, das ist so, ich kann auch nichts dafür eben. Aber es ist halt so' – und deshalb auch diese Verantwortung, dass man was daraus macht, und das auch irgendwie versucht es positiv zu nutzen.“ (ebd.)

Lasse argumentiert, Hautfarbe als ein Aspekt von *race* sei ein Merkmal, das Menschen in der Gesellschaft positioniere. In diesem Gefüge sei auch er verortet und ist sich seiner Positioniertheit als *Weißer* bewusst. Aus dieser leitet er die Verantwortung ab, die Privilegien, die damit einhergehen, auch positiv zu nutzen. Dennoch hat er keinen identitätsstiftenden Bezug zu seinem *Weißsein*.

Levin erklärt als Antwort auf die Frage, welches Gefühl er mit seinem Verständnis von *Weißsein* verbinde, er habe eine „eher theoretische“ (I2) Verbindung dazu. Er zögert:

„Hm, puh – *schwierig* (lacht). Ähm, also es ist mir halt schon *bewusst*, ähm... es ändert jetzt aber nicht so viel irgendwie an meinem täglichen Leben, oder meinen alltäglichen Mustern. Das heißt, ich hab' kein starkes Gefühl dazu wenn ich ehrlich bin... Also mein Umfeld ist eben nicht so divers und ich komm nicht soo oft in Situationen, wo das für mich so handlungsleitend wäre, oder so 'nen großen Einfluss auf mein Handeln hätte – sondern irgendwie wirklich eher auf mein Denken. Also das kommt vielleicht noch mit dem Handeln und so, vielleicht ist es mir auch einfach noch nicht so bewusst, irgendwie, aber momentan noch hat's wenig Einfluss.“ (ebd.)

Aus seinem eher frisch erworbenen Bewusstsein für seine soziale Positioniertheit und die Kategorie *whiteness* ergeben sich für ihn noch keine neuen Handlungsmuster. Jedoch sei ihm bewusst, dass sein *Weißsein* seine Lebensrealität durchaus forme und ihn privilegiere. Dass *Weißsein* auch „identitätsmäßig eine stärkere Rolle“ (ebd.) spiele, kenne er eher aus dem Medienkontext, habe aber selbst aber kein starkes Gefühl dazu.

Lediglich Helena und Eva beantworten die Frage, ob sie *weiß* als Teil ihrer Identität sehen, mit einem klaren ‚ja‘. Die Emotionen, die sie mit ihrem *Weißsein* als sozialer Positioniertheit und Identität verbinden, unterscheiden sich aber.

(An)Erkennen des eigenen *Weißseins*

Helena verspürt den Wunsch, sich von anderen *Weiß*en, die *nicht* gegen Rassismus aufstehen, abzugrenzen. Sie möchte nicht mit der unterdrückenden Gruppe assoziiert werden und erklärt, das treibende Gefühl sei bei ihr vor allem Scham:

„Also, ich, ... ich schäm mich einfach so sehr, dass ich – im Prinzip, wenn du uns jetzt auf der Straße siehst, würd‘ sie uns zu *einer* Gruppe zuordnen. Wenn du zwanzig Leute siehst, und du musst alle irgendwie so ein bisschen optisch zueinander zuordnen – da würd‘ ich dabeistehen. (...) Aber da will ich dann die eine sein, die was sagt. Und die sagt – okay, wenn ihr euch so einordnet, dann stehe ich lieber allein als bei euch. Weil viele Probleme sind von der *weißen* Mehrheitsgesellschaft geschaffen worden. Die wurden von uns Europäern geschaffen, die wurden von den Nordamerikanern geschaffen. Und sich danach aus der Affäre ziehen zu wollen, und zu sagen 'da haben wir jetzt eigentlich nix mit zu tun' – so 'Doch! Damit haben wir was zu tun! Sind da mit dran schuld!' Und in dieses Feuer haben wir nen *Haufen* Öl geschüttet. Und, dass die Sache jetzt so um die Ohren fliegt, ist nicht von alleine passiert! Ja und es ist halt auch so viel, *so viel Scham*, und es ist so *schlimm*, was Leute sagen können, (...) deswegen ist es vor allem *Scham*, die mich treibt. Und *Leid*. Also Leid, Unverständnis und Scham.“ (I1)

Der Wunsch, sich von der Gruppe an *Weiß*en als Unterdrücker*in abzugrenzen, kann unterschiedliche Gründe haben. Eine Erklärung kann sein, keine „schlechte“ oder „böse“ *Weiß*e sein zu wollen (vgl. Aanerud 2015: 102). Jedoch weist Helenas Begründung auf eine Verantwortungsübernahme für ihre Handlungen und Haltungen hin, die auf ihrem Verständnis der historischen Rolle von *Weiß*en gründet und in ihrer Motivation, im Alltag aktiv antirassistisch zu handeln, mündet. Diese Komponenten weisen auf ein Autonomy Denkschema (6) hin. Auch ihre weiteren Aussagen im Interview weisen darauf hin, dass diese Abneigung eher moralisch begründet ist und nicht aus einer Angst resultiert, als rassistisch wahrgenommen zu werden. Gleichzeitig beschreibt Helena ihre treibenden Emotionen als Scham, Leid und Unverständnis – Emotionen, die vorwiegend der (5) Immersion/Emersion Phase (Tatum 1992: 16) zugeordnet werden können. Auch bei Helena wird also die mögliche Gleichzeitigkeit mehrerer Status sichtbar.

Trotz einer gewissen Aversion zu ihrem *Weißsein* akzeptiert sie es und findet entsprechend des (6) Autonomy-Status (ebd.: 17), dass *whiteness* ganz klar zu ihrer Identität gehört. Sie erklärt:

„Ja. Auf jeden Fall ist es das – das kann ich nicht abstreiten. Weil wenn ich das abstreiten würde, dann wäre das einen Teil meines Privilegs zu unterschlagen. (...) Im Endeffekt ist es auf jeden Fall Teil meiner Identität, weil es mich ja von Kindesbein an geprägt hat, dass ich eben in die

Mehrheitsgesellschaft reinpasse. (...) Also ich hab‘ ja nie ‘nen Nachteil erlitten, ich hab ja eigentlich immer die Vorteile genossen. Und das *formt* mich ja als Menschen. Deswegen würd‘ ich auf jeden Fall sagen, dass es definitiv Teil meiner Identität ist.“ (I11)

Eva sagt auch entschlossen, sie akzeptiere ihr *Weißsein*:

„Ich bin äh völlig okay damit, dass ich *weiß* bin. Weil ich kann nichts dafür, dass ich eine deutsch-geborene mit kolonialen Einflüssen. (...) Also kein Mensch kann etwas dafür, wo er geboren wird und wie er aussieht. (...) Ich hab‘ halt ich hab wahnsinnige krasse Mobbing Erfahrung gehabt, als kleines Kind – ich glaub ich hab einfach immer ein Herz für den Underdog gehabt, weil ich selber einer war. Habe aber irgendwann festgestellt, okay, aber ich bin trotzdem in ‘ner Underdog Position – in ‘ner privilegierten Position. (...) Also ich hab unfassbar viele Privilegien genossen, denen ich mir bewusst wurde, als ich älter wurde, und habe gemerkt... ich hab dadurch Kräfte. Weil ich mich wahnsinnig wenig damit auseinandersetzen muss, dass ich jetzt z. B. Rassismus erfahre, hab‘ ich festgestellt – okay ich möchte meine Energie einfach weitergeben, und deswegen ... fand ich das eigentlich ein Privileg, festzustellen – ich bin *weiß* aber dann möchte ich auch gerne, wenn ich schon *weiß* bin, dann muss ich auch einen Schritt mehr gehen als andere Leute, finde ich.“ (ebd.)

Sie beschreibt, dass keine*r die eigene soziale Positioniertheit oder Aussehen von Grund auf beeinflussen kann, man sich jedoch für eine bestimmte (politische) Position und Handlung entscheiden kann. Durch das Sehen ihrer *weißen* Privilegien habe sie erkannt, dass sie trotz Erfahrungen der Machtlosigkeit in ihrer Kindheit immer noch das Privileg und zusätzlich Ressourcen habe, sich gegen Rassismus aufzulehnen. Diese Ressourcen müsse sie nutzen. Eva erzählt auch, die Frage der Identität und der Zugehörigkeit sei keine, die sich *Weiß*e häufig stellen müssten. Ihr multiethnischer und mehrsprachiger Hintergrund habe bei ihr aber diese Fragen angestoßen. Sie sagt:

„Ich glaub‘ kein Mensch wird erwachsen, und hat sich nicht irgendwann mal entschieden, sich diese Identitätsfragen eben *nicht* zu stellen, oder *eben doch* zu stellen. *Weiß*e müssen es halt nur einfach nicht. Aber wenn man eben ‚multiethnische‘ Hintergründe hat, oder eben mehrere Sprachen kann, dann ähm ... dann kommt das automatisch.“ (ebd.)

Evas niederländisch-deutsch-indonesischer Hintergrund war der Initiator für die Exploration ihrer *race*, Herkunft, Identität sowie Zugehörigkeit⁵¹. Bei den meisten Befragten dieser Forschung löste die Auseinandersetzung mit Rassismus vor allem Wut, Entsetzen und Leid aus. Evas Auseinandersetzung mit *whiteness* und Identität hingegen war hauptsächlich mit dem Gefühl der Verantwortung verbunden. Es waren jedoch auch Unbehagen und Scham bezüglich der Erkenntnis ihrer eigenen rassistischer Sozialisierung sowie der Unmöglichkeit,

⁵¹ Tatum (2017: 97) nennt diese Suche die Auseinandersetzung mit der „racial-ethnic-cultural (REC) identity“.

sich außerhalb ihres *Weißseins* positionieren zu können, präsent. Eva sieht es als Journalistin als ihre Aufgabe „diesen Prozess nicht als etwas zu beschreiben, was Angst auslöst, sondern etwas, was... *natürlich* genommen werden kann“ (I11).

Wie bei dem Großteil meiner Befragten zu erkennen ist, ist ihnen ihre eigene Verortung im rassistischen Machtgefüge bewusst. Ein emotionales und identitätsstiftendes Verhältnis zum eigenen *Weißsein* bleibt jedoch wenig ausgeprägt. Der wesentliche Unterschied zwischen (5) Immersion/Emersion und (6) Autonomy ist die Beziehung zum eigenen *Weißsein* (vgl. Tatum 1994: 470). Während der (5) Immersion/Emersion Phase sind *Weißer* auf der Suche nach einem *Weißsein*, das nicht nur mit der Rolle des Unterdrückers, Scham und Schuld, der dominanten Klasse zuzugehören konnotiert ist (ebd.). Der (6) Autonomy-Status wird angengangen⁵², wenn einerseits die soziale Positioniertheit als *weiß* und privilegiert erkannt und anerkannt wird (ebd.). Andererseits gehört es zu dem (6) Autonomy-Status, die negativen Gefühle der Scham und Schuld als beeinträchtigend für weitere Lernprozesse und für aktiven Antirassismus zu erkennen und sie durch ein positives Gefühl zu ersetzen, das der Neudefinition eines weniger gewaltvollen *weißen* Selbstverständnisses mit Veränderungsperspektiven und neuen Handlungsweisen entspringt (ebd.).

In der WRID-Theorie ist im (6) Autonomy-Status nicht die emotionale Verbundenheit oder emotionale Identifikation mit *Weißsein* entscheidend, sondern die Definition der persönlichen Relevanz und der sozialen Bedeutung dessen, *Weißer* als *racial group* anzugehören (vgl. Tatum 2017: 96). Wesentlich ist also das Verhältnis *weißer* Menschen zu dem kognitiven Wissen über die eigene privilegierte soziale Positioniertheit im rassistischen Machtgefüge als *Weißer*. Dieses Verhältnis ist – wie es auch aus dieser Forschung herausgeht – ausschlaggebend, da es die Art und Weise, wie *weiße* Menschen sich mit Rassismus auseinandersetzen, maßgeblich beeinflusst. Die Personen, die ein klares Verständnis von sich als *Weißer* und die Bedeutung ihrer sozialen Positioniertheit hatten, zeigten sich selbstbewusster, zeigten aktives antirassistisches Handeln und hatten ein weniger ambivalentes oder ablehnendes Verhältnis zu ihrem *Weißsein*. Sie zeigten sich darüber hinaus in rassistischen Situationen selbstsicherer in ihrem Verhalten, anstatt sich von Unsicherheit oder Unbehagen davon abhalten zu lassen, einzuschreiten.

⁵² Ich schreibe hier bewusst ‚angengangen‘, um zu betonen, dass diese Phase ein offenes Ende hat. Es ist eher als eine Offenheit für den weiteren Lernprozess zu verstehen, der bewusst darauf bedacht ist, Bündnisse mit People of Color einzugehen, für *racial justice* einzustehen, mit einem Blick, der der Gesellschaft im Gesamten gilt, und nicht einem paternalistischen ‚helfen Wollen‘.

In ihrer Forschung dazu, wie *Weiß*e über ihr Lernen über Rassismus denken und fühlen, erklären Nany Chick, Terri Karis und Cyndi Kernahan (2009: 15), “metacognition enhances students’ learning because such self-awareness allows them to develop effective learning strategies and be more intentional about learning”. Ihre Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, ähnlich wie auch Beverly Daniel Tatum (1992), dass das Vorabinformieren der Lernenden über erwartbare Emotionen eine erfolgreiche Form der Unterstützung im Zugang zu rassismuskritischem Lernen von *weißen* Personen ist:

“If they contextualize these moments of discomfort, they can self-regulate and cultivate new habits and responses with discomfort, difference, and difficulty. Students can be invited to notice and reflect upon their own patterned responses, to see, for example, how quickly they jump to hopelessness or overwhelm in response to new racial information.” (Chick et al. 2009: 16)

Die Personen, die in meinen Interviews sowohl über ihren emotionalen als auch ihren kognitiven Lernweg reflektierten, also von einer Meta-Ebene auf ihren Auseinandersetzungsprozess blickten, zeigten sich selbstsicher in ihren Denk- und Handlungsweisen. Unter meinen Befragten zeigte sich zudem, dass sie sich motivierter zeigten, sich gegen Rassismus und anderen Formen der Unterdrückung einzusetzen. Aus den Interviews war zu erkennen, dass vor allem die auf eine Meta-Ebene reflektierenden Personen ihre Sphären des Einflusses gefunden hatten, in denen sie aktiv antirassistisch handeln und Rassismuskritik ausüben können. Für Helena ist es zum Beispiel bedeutend, in ständigem Austausch mit ihren Freund*innen of Color zu bleiben und Rassismus in ihrem direkten Umfeld zu unterbrechen. Taminas Einflussbereich besteht daraus, Solidarität mit ihren Freund*innen zu zeigen und Genauigkeit in ihrem Aktivismus bezüglich der Inhalte, die sie auf Social Media teilt, durch Feedback und Recherche zu gewähren, um „Verstärkerin“ (I10) zu sein, anstatt sich in den Vordergrund zu stellen. Eva sieht Einflussnahme als möglich, indem sie als Journalistin *weißen* Menschen die Angst vor dem Thema Rassismus nimmt, um ihre Auseinandersetzung mit Rassismus als emotionalen Prozess zu unterstützen und zu enttabuisieren.

Jene Befragten, die weniger aus einer metakognitiven Sicht über ihre Auseinandersetzung mit Rassismus sprachen, zeigten noch Unsicherheiten bezüglich ihrer Gefühle zu ihrer sozialen Positioniertheit als auch ihrer rassismuskritischen Haltung und ihrem Verhalten. Jedoch lassen sich die in diesem Zusammenhang bestehenden Spannungsfelder nicht unmittelbar durch ein selbstreflexives, rassismuskritisches Denken beheben. Diese Schwierigkeiten und

Spannungsfelder von *weißem* Antirassismus sollen im letzten Abschnitt näher betrachtet werden.

5.5 (F) Persönliche Schwierigkeiten, Spannungsfelder und (G) die eigene Rolle im *weißen* Antirassismus

In diesem Abschnitt soll der zweite Teil der dritten Forschungsfrage, ‚Welche Schlussfolgerungen werden aus der eigenen *weißen* Positioniertheit und Identität gezogen und welche persönlichen Schwierigkeiten und Spannungsfelder sehen die Befragten im *weißen* Antirassismus?‘, beantwortet werden. Eine grundlegende Tatsache, die mit einer *weißen* Positioniertheit einhergeht, ist die Nicht-Diskriminierung durch Rassismus. Was bedeutet das für *Weißer*, die sich antirassistisch engagieren oder engagieren wollen?

Fehlendes Erfahrungswissen

Zum einen fehlt *Weißer* (Erfahrungs)Wissen über die Realität des Rassismus, da sie als *Weißer* nie Rassismus erfahren. In dieser Hinsicht ist ihr möglicher Erfahrungshorizont eingeschränkt – es entsteht eine „epistemologische Schlüpfbarkeit“ (Wollrad 2010: 159) – eine Lücke, die aus der sozialen Positioniertheit als *Weißer* nicht geschlossen werden kann. Das bedeutet auch, dass *Weißer* nie aus der Sicht der Betroffenen sprechen können, sondern immer „über Erfahrungen Dritter als nicht Betroffene“ (I8) reden, erklärt Armin. Aus dieser Positioniertheit folgen für einige meiner Interviewpartner*innen *persönliche Schwierigkeiten*, die sich auf emotionaler Ebene als Unsicherheit im Umgang mit People of Color oder in rassistischen Situationen zeigen.

Unsicherheit im Umgang mit People of Color

An diesem Punkt sei an Pat Parkers (1978) Zitat erinnert: “The first thing you do is to forget that I’m Black. Second, you must never forget that I’m Black”. Sie hielt in diesem eine Widersprüchlichkeit fest, die mit *race* einhergeht. Einerseits appelliert sie, wir dürften nicht vergessen, dass Rassismus die Gesellschaft (immer noch) stratifiziert und *race* ein wirkmächtiges Konstrukt ist – zugleich sollte das Wissen um diese Ungleichheit in den Interaktionen zwischen Menschen nicht ausschlaggebend sein.

Jasmin lässt uns in ihren inneren Dialog blicken und erklärt, bei ihr erwecke ihr *Weißsein* eine Unsicherheit im Umgang mit People of Color, da sie befürchte, sich nicht „komplett gleich“ (I6) zu verhalten, wenn sie Hautfarbe der ihr gegenüberstehenden Person registriere. Sie erklärt, sie nehme Hautfarben vermehrt wahr, seitdem sie sich mit Rassismus und

Whiteness auseinandergesetzt hat. Es ärgere sie aber, dass sie sich nicht von diesen Gedanken „freimachen“ (ebd.) könne, wenn sie People of Color begegne.

Diesen Gedankengang – der in ihrem Bemühen, selbst-reflexiv und möglichst nicht rassistisch zu sein, fußt – beobachtete auch Linder (2015: 545) bei mehreren Teilnehmerinnen⁵³ in seiner Forschung über die Erlebnisse und Emotionen von sechs feministischen, antirassistischen Studentinnen. Er nennt ihn „internal dialogue“ (ebd.). Die Teilnehmerinnen seiner Forschung selbst benennen ihren inneren Dialog als „overanalysis“ oder „hyperawareness“ (ebd.). Gleichermäßen bezeichnet auch Lasse einen Zustand, den er bei sich beobachtet, als „hyperaware“ (I3).

„Hyperawareness“ als innerer Dialog

Lasse reflektiert, die „Hyperawareness“ habe sich bei ihm in den letzten drei-vier Jahren entwickelt, seitdem kurdische Freund*innen auf Demonstrationen, wo sie gemeinsam waren, viele Anfeindungen von türkischen Nationalist*innen erlebt hätten. Er erzählt, dort halte er deshalb immer „Ausschau nach Personen, die provokant herschauen oder die ausschauen, als würden sie Unruhe stiften wollen“ (I3). Er erklärt, wie das heute ist:

„[D]ass ich dann in der U-Bahn – oder egal wo an einem öffentlichen Platz – wenn ich zum Beispiel Personen mit einer dunklen Hautfarbe sehe, darauf achte, wie das Umfeld auf die Personen reagiert. Und oft auch irgendwie wahrscheinlich auch *suche* nach irgendwelchen, nach einem abweisenden oder diskriminierenden Verhalten – was wahrscheinlich gar nicht gut ist, irgendwie. (...) Und ich denke schon, dass das möglicherweise was mit Demonstrationen zu tun hat, dass ich da irgendwie mir einbilde, ich brauche einen schärferen Blick, um gewisse Sachen zu erkennen – aber vielleicht doch dann einfach mir wirklich auch Sachen *einbilde*, die jetzt gar nicht so rassistisch oder diskriminierend gemeint sind.“ (ebd.)

Auf meine Nachfrage, ob die „Hyperawareness“ bei ihm eher kognitiv oder emotional begründet sei, erwidert er:

„Ich glaube schon, dass das Emotionale überwiegt, bei dieser Hyperawareness. Weil sonst wäre es einfach nur Awareness, wahrscheinlich. Und wenn das Emotionale dann überwiegt, dann ist es vielleicht etwas zugespitzt, diese Awareness.“ (ebd.)

Während in Linders Forschung (2015: 545f) die „Hyperawareness“ seiner Befragten eher in der Angst, als rassistisch wahrgenommen zu werden oder rassistisch zu handeln beruhte – was dazu führte, dass seine Befragten sich eher dazu entschieden, gar nicht zu handeln –

⁵³ Zu der Zielgruppe von Linders (2015) Forschung gehörten nur weibliche Personen.

entsteht Lasses „Hyperawareness“ aus einem emotional überladenen Stadium, das aus der Angst um seine Freunde of Color und seiner Motivation, sich für sie einzusetzen, stammt.

Sowohl bei Linder (2015) als auch bei Lasse weisen die inneren Dialoge und die „Hyperawareness“ auf die Schwierigkeit und die Komplexität hin, kognitives Wissen mit der emotionalen Ebene in Einklang zu bringen. So schreibt Linder (2015: 548): „The participants vivid examples of overanalysis and hyperawareness demonstrate the complexity of finding the balance between cognitive and emotive learning.“ Linder erklärt, warum diese Balance wichtig ist:

“If a person overemphasizes either the feelings or the knowledge associated with racism, the transformation [of understanding privilege and translating that knowledge into action, Anm. Á.M.] is incomplete, resulting in the inability of a person to truly commit to antiracism. While it is important to teach students the facts related to power, privilege, and oppression, it is equally important for students to understand their emotional responses to working through their own privilege. When students understand the ways in which their own guilt, shame, and fear get in the way of action, they may be able to move through these emotions to action.” (2015: 548)

Lasse beschreibt die Schwierigkeiten dieser Abstimmung. Er betont, Awareness und auf das Umfeld zu achten sei wichtig und gut – gerade, wenn Personen wirklich von Rassismus betroffen sein könnten –, um Hilfe zu leisten oder sie in gewissen Situationen zu unterstützen. Dennoch sei er sich in manchen Situationen nicht sicher, ob er nicht „übertrieben“ (I3) reagiere, sich Sachen einbilde oder in Blicke oder Verhalten „böse Absichten“ (ebd.) hineininterpretiere, die gar nicht vorhanden seien. Dieser innere Dialog bereite ihm Unsicherheit, denn er wolle keine paternalistischen Züge in seinem Engagement annehmen, was aber durchaus passieren könne. Er spricht damit ein Spannungsfeld im *weißen* Antirassismus an:

„Ich weiß nicht, also es kann schon sein, dass das dann manchmal irgendwie so eine paternalistische Herangehensweise annimmt, wenn man denkt, man muss jetzt da die Retterin oder Retter für gewisse Personen sein.“ (ebd.)

Das Spannungsfeld des Antirassismus und Paternalismus

Lasse erklärt, welche Formen paternalistisches Handeln annehmen kann und worauf man achten müsse, wenn man sich als *Weißer* antirassistisch engagieren möchte. Es sei wichtig, nicht zu denken, man wisse etwas besser als die Personen, die tatsächlich betroffen sind, betont er. Man solle sich nicht zu sehr „im Rampenlicht positionieren“ (ebd.), wenn man Partei ergreift, oder versuchen, sich „als beste Person darzustellen“ (ebd.).

Die Motivation, von Rassismus betroffenen Menschen zur Seite zu stehen, kann eine paternalistische Form annehmen, wenn sie auf dem Verständnis basiert, People of Color seien ausschließlich *Opfer* des rassistischen Systems und es müsse ihnen folglich ‚geholfen‘ werden (vgl. Edwards 2006: 50). Diese altruistische⁵⁴ Motivation – also Arbeit leisten *für* eine betroffene Gruppe – kann auf kurze Sicht positive Auswirkungen haben, zum Beispiel in einer rassistischen Situation, wo eine *weiße* Person für eine andere, rassistisch diskriminierte Person einsteht und für sie ihre Stimme erhebt (ebd.). Auf lange Sicht jedoch reproduziert dieser Ansatz das System der Unterdrückung (vgl. ebd.). Die Intention von *Weiß*en, moralisch „gut“ handeln zu wollen, beseitigt nicht die Tatsache, dass Handlungen und Aussagen bevormundend sein können und gleichzeitig *Weiß*e in die Rolle der „Retter“ heben, was die Machtungleichheit (in der Situation als auch systemisch) verfestigt, anstatt sie aufzulösen (vgl. ebd.: 47, 50). Ford und Orlandella (2015: 295) betonen: „A fine balance thus needs to be made between utilizing white privilege to create change while simultaneously not disempowering people of color.“

Lasse stellt im Interview zu diesem Thema fest, dass auch gut gemeinte Hilfeleistungen durchaus Rassismus reproduzieren können und dass es ein Spannungsfeld zwischen der Verantwortung, *weiße* Privilegien und Macht zu nutzen, um sich gegen Rassismus stark zu machen und der Gefahr, dabei einen paternalistischen *White Savior* Zugang (Warren 2010: 176) zu entwickeln, gibt. Lasse gibt aber auch zu, es sei „schwierig, diese Balance zu finden“ (ebd.).

Auch Max erzählt von seinen Gedanken zu dem Spannungsverhältnis des Platzeinnehmens und des Einschreitens in rassistische Situationen als *Weißer*:

„[W]as ich schon sehr spannen find, ist halt – einerseits möchte man irgendwie was bewegen in dieser [privilegierten, Anm. Á.M.] Position, – gleichzeitig weiß ich aber auch, wenn ich mich zu sehr in Szene setze, also zu oder extrem viel mache, dann hab‘ ich das Gefühl, dass ich ein bisschen ... die ... Menschen mit Migrationshintergrund *silence*. Also, dass ich irgendwie denen den Raum wegnehme, den ich eigentlich denen geben will. Was irgendwie dann ganz schwierig ist und...ich tue mir dann schwer – ich weiß nicht – wenn irgendwelche Sprüche geschrien werden, mag ich nicht die *erste* Person sein, die anfängt irgendwas zu rufen, zum Beispiel. Und vielleicht auch nicht die letzte, die noch ruft. Weil's mir irgendwie komisch vorkommt, da eben so viel *Platz* einzunehmen – in einer Bewegung, in der es nicht um meine Rechte geht.“ (I4)

⁵⁴ Edwards (2006: 49) nennt Personen, die solch einen Zugang zu antirassistischem Handeln haben „aspiring ally for altruism“.

Erkennbar sind in diesem Zitat sein unsicheres Verhältnis zu seiner sozialen Positioniertheit als *Weißer*: Er sagt, möchte seine *weißen* Privilegien nutzen, um sich gegen Rassismus einzusetzen. Gleichzeitig beschreibt er die Problematik dessen, sich beim Engagieren zu sehr in den Vordergrund zu stellen, was dazu führen würde, den Stimmen derer, die Rassismus erfahren, Raum zu nehmen oder sie sogar aktiv zum Schweigen zu bringen. Daraus resultiert seine Unsicherheit darüber, wie er sich verhalten soll. Auch Helena erklärt, es sei schwierig, nicht zu bevormundend zu sein und erläutert: „Ich kann der Verstärker sein, der das abspielt, aber in erster Linie muss ich drauf hören, was andere Leute sagen, die es betrifft.“ (I1) Man müsse sich immer vergewissern und nochmal nachfragen, ob etwas „okay“ (ebd.) sei sowie sich „ständig über Rassismus aufklären“ (ebd.). „Weil [es] ist nicht mein TED-Talk“ (ebd.) erklärt sie. Helena zieht einen Vergleich zu TED-Talks, bei denen immer eine Person seine oder ihre Geschichte erzählen darf und dabei die Aufmerksamkeit des gesamten Publikums erhält. Wenn sie sich als *weiße* Person antirassistisch engagiert, solle die Aufmerksamkeit nicht *ihr* gelten, denn es gehe in erster Linie nicht um *ihre* Bedürfnisse und Anliegen. Sie erklärt, es sei jedoch „als *weiße* Person schwierig, da nicht irgendwie selber grenzüberschreitend zu sein, weil man soll ja eigentlich nur Verstärker sein und hinweisen.“ (ebd.) Das sei „eine ganz feine Linie, wo man vorsichtig sein muss – vor allem wenn man so ‘ne große Klappe hat, wie ich“ – erklärt sie. Wie finden meine Interviewpartner*innen die Balance in diesen Spannungsfeldern? Wie sehen sie ihre Rolle als *Weißer* in ihrem Engagement?

Die Rolle als *Weißer* im antirassistischen Feld

Lasse erklärt, man müsse „versuchen, diese *Machtposition*, die man mehr oder weniger hat, zu verwenden, um Personen anzusprechen, die diskriminierendes oder vorurteilsbehaftet Verhalten an den Tag legen“ (I3). Das sei „eine Verantwortung, die man gegenüber sich selbst hat – und vor allem gegenüber von Personen, die eben betroffen sind von Rassismus.“ (ebd.) An diesem Punkt müsse man sich der Gefahr des Paternalismus bewusstwerden, und statt in die Rolle des *White Savior* zu verfallen, sich seiner gesellschaftlichen Positioniertheit bewusst werden. Man müsse sich aus der Verantwortung, in dieser Position zu sein, damit beschäftigen und seine „soziale Machtstellung verwenden, eben um andere Personen zu bestärken“ (ebd.).

„Ob's jetzt eben ein Freundeskreis oder Bekanntenkreis ist, in der Arbeit, in der Freizeit auf Demonstrationen. Oder tatsächlich, wenn es zu irgendwelchen Sachen kommen sollte – zu irgendwelchen ungerechten Handlungen auch von der Justiz –, dass man da eben *einschreitet* und sich

auch sein Privileg *benutzt*, wenn man weiß, 'Ok, ich werde jetzt eh nicht eingesperrt' oder 'Ich werde jetzt eh nicht mitgenommen von der Polizei, ich werde jetzt nicht rassistisch attackiert von Personen'.“ (ebd.)

Lasse betont die Relevanz, die Privilegien und die Macht, die mit *Weißsein* einhergehen, zu nutzen. Auch Tamina reflektiert über ihre Rolle im antirassistischen Feld und spezifiziert:

„Ich werde in Bezug auf Antirassismus niemals Reden halten. Weil, ich werde mir nicht den Raum dafür nehmen. Weil es genug Menschen gibt, die davon betroffen sind und die da ihre Geschichte erzählen sollten. Und ich bin kein Teil davon. Aber ich kann mitbezwecken, dass dieser Teil vielleicht so etwas nicht nochmal erleben muss.“ (I10)

Während Tamina ausdrücklich betont, dass es wichtig sei, vor allem Personen zu Wort kommen zu lassen, die Rassismus erfahren, beleuchtet Eva die Kehrseite, nämlich wenn People of Color die Aufgabe der Bildungsarbeit überlassen wird:

„Ich find's auf jeden Fall 'ne Unverschämtheit, sich alles [über Rassismus, Anm. Á. M.] immer von Menschen of Color sich erklären zu lassen. Weil man re-traumatisiert, und man diskriminiert weiter. (...) Und deswegen sind gerade *wir* diejenigen, die anderen Menschen zur Seite springen sollten, wenn sie rassistisch diskriminiert werden. Und *wir* sind diejenigen, die sprechen müssen, wenn andere keinen Kopf dafür haben.“ (I11)

Auf wem lastet die Arbeit, Menschen über Rassismus und Antirassismus aufzuklären? Wichtig ist in diesem Zusammenhang für *Weißer*, so Tatum (2017: 199), die eigene Einflussosphäre zu erkennen und diese zu nutzen. Tamina veranschaulicht den Handlungsraum, den sie für sich definiert:

„Ähm man muss es jetzt nicht so stark machen – bis auf die Ebene, dass man jetzt vielleicht so Interviews gibt (lacht) oder so. Aber ich denke mir, das Minimum, das man machen kann, ist überhaupt darüber zu reden – und das ist halt *wirklich* das *Minimum*, das man machen kann. Dann kann man natürlich weiter hinausgehen, dass man spendet, dass man vielleicht öffentlich drüber redet – nicht unbedingt Reden haltet – aber öffentlich ist halt Social Media zum Beispiel – das ist genauso öffentlich.“ (I10.)

Dabei sei es wichtig, besonders aufmerksam zu sein und nicht „alles zu teilen, was man sieht“ (ebd.). Es sei grundlegend, sich über die Quellen zu informieren und sicherzugehen, dass sie erstens nicht aus dem Kontext gerissen wurden und dadurch ihr Inhalt möglicherweise irreführend ist, und zweitens, dass es von den Betroffenen ausdrücklich gewünscht ist, diese zu teilen. Denn Videos auf Social Media, die rassistische Vorfälle zeigen, in denen beispielsweise People of Color erniedrigt würden, könnten ohne Einwilligung hochgeladen worden sein – da sei besondere Vorsicht geboren, erklärt Tamina.

Helena schlägt vor, als „second messenger“ (I1) auf Werke Schwarzer Autor*innen hinzuweisen, anstatt die Aufgabe, andere *Weiß*e über Rassismus zu lehren, vollständig zu übernehmen. Zusätzlich müsse man dafür in ständigem Kontakt mit von Rassismus Betroffenen sein und kommunizieren – *gemeinsam* arbeiten. Denn „was für bestimmte Gruppen am besten ist – das kann ich nicht wissen, deswegen muss sich fragen. Und ich muss immer wieder fragen, und ich frag wieder und wieder und wieder“ (I1). Auch Eva betont die entscheidende Rolle von dominanten Gruppen, sich am Kampf gegen Unterdrückung zu beteiligen und argumentiert, deshalb sei es wichtig, als *Weiß*e über Rassismus und Antirassismus zu lehren:

„Und da man leider weiß, dass *Weiß*e sich lieber von *Weiß*en belehren lassen, finde ich's auch extrem wichtig, als *weiße* Person – wenn man es ansatzweise verstanden hat, wie Rassismus funktioniert – da darf man als *weiße* Person auch seine Klappe nicht halten. Das ist elementar. Das ist so wie Sexismus werden wir nicht überwinden ohne das Engagement der Männer, so werden wir auch Rassismus nicht überwinden ohne das Engagement der *Weiß*en.“ (I11)

Tamina konkretisiert ihren Ansatz und erklärt, der Kampf gegen Rassismus müsse intersektional sein und drehe sich um das Wohl aller Menschen.

„Ich sehe meine Aufgabe als *weiße* Person genauso, wie es die Aufgabe einer Schwarzen Person für asiatische Menschen ist, – man soll nicht nur für sein eigenes Wohl kämpfen. Wenn dann für das Wohl aller Menschen. Beziehungweise alle Menschen, die betroffen sind von Rassismus.“ (I10)

Man kämpfe nicht „für“ andere, sondern auch für sich und „für's Ganze“ (ebd.), erklärt Tamina. „Also nicht 'pick and choose“ (ebd.), sondern gegen das gesamte System der Unterdrückung.

Auch Lasse betont, sich antirassistisch zu engagieren sei ebenso eine „Verantwortung, die man gegenüber sich selbst“ (I3) habe. Als *Weiß*e wird man durch Rassismus privilegiert, das bedeutet aber nicht, dass das nur positive Auswirkungen auf *Weiß*e hat – auch wenn das häufig ausgeblendet würde, da Privilegien überwiegen (vgl. Bönkost 2016: 7). Als *Weiß*e gegen Rassismus zu kämpfen, bedeute „not only to free the oppressed but also to liberate themselves and reconnect to their own full humanity“ (Freire, 1972/2000, zit. nach Edwards 2006: 51).

In diesem Kapitel wurde dargestellt, wie meine Interviewpartner*innen ihr *Weiß*sein in Beziehung zu ihrem Engagement setzen. Dabei erlaubten sie Einblicke in persönliche Schwierigkeiten und reflektierten größere Spannungsfelder im *weißen* Antirassismus. Ihr *Weiß*sein betrachteten sie vorwiegend als soziale Positioniertheit, die sie privilegiert und

gleichzeitig zur Konsequenz hat, dass sie keinen Rassismus erfahren, während sie keine besondere emotionale Nähe zu der Gruppe der *Weiß*en verspüren oder sich mit ihr identifizieren. In ihrem Lernprozess über Rassismus und *Whiteness* beschrieben einige meiner Befragten Unsicherheiten bezüglich ihres Wissens über *race* und ihres Verhaltens. Eine Interviewpartnerin beschrieb die Schwierigkeit, die Balance darin zu finden, dass sie „Hautfarbe“ als eines der Merkmale von *race* sehe, diese jedoch nicht als relevant für die Interaktion mit der Person of Color annehmen wollte. Das löste einen inneren Dialog sowie Unsicherheit und die Befürchtung aus, nicht „authentisch“ zu sein und sich People of Color gegenüber nicht gleich wie *weißen* Personen gegenüber zu verhalten. Bei einem anderen Befragten legte der geschärfte Blick für Rassismus ebenso einen inneren Dialog in Gang, der mit „Hyperawareness“ – also dem ständigen Überdenken und Infragestellen des eigenen Verhaltens bei dem Versuch, sich möglichst "korrekt" zu verhalten – verbunden war (vgl. Linder 2015: 545). Beide innere Dialoge weisen auf die Schwierigkeit hin, kognitives Wissen und Emotionen in Gleichgewicht zu bringen und in selbstsichere Aktion umzuwandeln (vgl. ebd.: 548). Ein grundlegendes Spannungsfeld, das mehrere Interviewpartner*innen nannten, ist die Schwierigkeit, sich als *Weiß*e aktiv für *racial justice* einzusetzen, ohne selbst durch rassistische Systeme diskriminiert zu werden. Denn aus der Position des Nicht-Betroffenseins zu sprechen, bedeutet, dass meinen Interviewpartner*innen Erfahrungswissen über die Realität des Rassismus fehle. Aufgrund ihrer Positioniertheit sprächen sie demzufolge niemals für sich, sondern immer *für* oder *über* die negativen Auswirkungen des rassistischen Systems auf Dritte.

Edwards (2006) unterscheidet zwei Arten, sich antirassistisch zu engagieren, die in diesem Kontext relevant sind: Eine mit der Intention, sich „für“ People of Color einzusetzen, und eine jene, „mit“ People of Color gemeinsam daran zu arbeiten, Rassismus zu bekämpfen. Erstere laufe Gefahr, paternalistisch und bevormundend zu sein (vgl. ebd.: 50). Personen, die den zweiten Ansatz verfolgen, erkennen hingegen an, dass auch die dominante Gruppe durch das System der Unterdrückung Schaden erleidet – wenn auch nicht in der Art und dem Maße wie People of Color (ebd.: 51). Sie erkennen auch, dass *miteinander* zu sprechen das Entscheidende ist, denn ohne Kommunikation und Zusammenarbeit von *Weiß*en und People of Color kann die Wissenslücke, die aufgrund der sozialen Positioniertheiten existiert, nicht minimiert werden. Problematisch wird *weißer* Antirassismus folglich, wenn das Sprechen im Namen von PoC nicht auf Beziehungen zu und Gesprächen mit PoC beruht und dadurch bevormundend oder paternalistisch wird.

Das Anerkennen der Realität und der Wirkung *weißer* Privilegien erlaubt es *Weiß*en, die Rassismuskritik ausüben wollen, ihre eigene „sphere of influence“ (Tatum 2017: 199) zu finden und ihre Rolle im Kampf gegen Rassismus zu definieren. Diese Haltung erlaubt ihnen, in der Bekämpfung und Beseitigung von Systemen der Unterdrückung ein Mittel zur Befreiung *aller* zu sehen (vgl. Edwards 2006: 51).

6. Diskussion: Die emotionalen und kognitiven Dimensionen der kritischen Auseinandersetzung *weißer* Personen mit Rassismus und *Weißsein*

Insgesamt bestand die Herausforderung dieser Forschung darin, zu analysieren, wie die befragten Personen von einem einfachen zu einem komplexen Verständnis von Rassismus und seinen systemischen Wirkungen gelangen sowie die emotionalen Komponenten dieses Prozesses zu untersuchen. Für die Befragten erforderte es ein tieferes Verständnis von Rassismus, um sich einerseits bewusst zu machen, wie sich Rassismus auf ihr persönliches Leben auswirkt, und andererseits, um zu erkennen, dass ihre Beteiligung als *Weiß*e wesentlich für den Kampf gegen Rassismus ist.

Meine Ergebnisse stützen eindeutig die Annahme, dass für *Weiß*e die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus sowie die Erlangung einer *racial awareness* für *whiteness* keine rein theoretische oder wissensbasierte, sondern auch eine persönliche Angelegenheit ist, die zudem eine ausgeprägte emotionale Komponente enthält (siehe Bönkost 2016, Chick et al. 2009, DiAngelo 2018, Foste und Jones 2020, Frankenberg 1993, Hardiman 1982, hooks 1994, 2010, Spanierman und Cabrera 2015, Tatum 1992, 1994, 2017, Todd et al. 2010).

Bezüglich meines ersten Fragenkomplexes, „*Wie sieht der kognitive und emotionale Lernweg *weißer* Menschen über Rassismus und white supremacy sowie die Entwicklung einer racial awareness für whiteness aus?*“, zeigte sich, dass der frühe soziale Kontext sowie der elterliche Einfluss eine Rolle in diesem Lernweg spielten. Im Besonderen zeigten sich die Prägungen einer vorwiegend homogen *weißen* oder auch kulturell diversen Kindheit und Jugend sowie eigene Migrationshintergründe in der Familie auf die Entwicklung einer *racial awareness* für *whiteness* als relevant. Eine mehrheitlich von *whiteness* geprägte Kindheit und Jugend hatte bei den Interviewpartner*innen zur Folge, dass sie ihre dominante soziale Positioniertheit als *Weiß*e nicht wahrnahmen. Das spiegelt wider, dass *Weiß*e ihr *Weißsein* nicht zur Kenntnis nehmen *müssen*, da ihnen aufgrund ihres *Weißseins* von der *weißen*

Dominanzgesellschaft als Teil der Norm begegnet wird⁵⁵ (vgl. Röggl 2012: 64). Die Forschung stellt heraus, dass *Weiß*-sein im (1) Contact-Status bedeutet, in einer *weißen* Dominanzgesellschaft im sogenannten „Happyland“ zu leben (Ogette 2017) und „the bliss of ignorance“ (Tatum 1992: 13) zu genießen. In diesem Status sind keine starken Emotionen vertreten, denn es gibt wenige Faktoren, die die gewohnte *racial* Norm aufbrechen würden (vgl. DiAngelo 2011: 54). Das bestätigte sich auch in der Empirie: Es wurden bezüglich des ersten Status von Helms (1990) – Contact – am seltensten Emotionen genannt⁵⁶. Die frühe (politische) Sozialisierung war ebenso einflussreich für eine erhöhte *racial awareness*, jedoch spielte die eigene kritische Weiterbildung über Rassismus und Whiteness eine stärkere Rolle.

Dieser Zustand im (1) Contact-Status, in dem *Weiß*e zu der Gruppe „wir“ und nicht zu den „anderen“ gezählt werden (vgl. Eggers 2009b: 56f), führt auch dazu, dass *Weiß*e die Frage nach ihrer Identität bezüglich *race* nicht stellen (müssen) (vgl. Tatum 1994: 464, 2017: 185). Diese Tendenz wird durch diese Forschung dadurch verdeutlicht, dass die einzigen Personen in dieser Arbeit, die sich die Fragen der Identität und der Zugehörigkeit stellten, diejenigen waren, die einen „multikulturellen“ Hintergrund haben. Insofern scheint sich auch die Verortung der Identitätsbildung an der Schnittstelle zwischen der inneren Selbstwahrnehmung und der sozial zugeschriebenen Identität der Gesellschaft durchaus in den Ergebnissen widerzuspiegeln (vgl. Festinger 1957: 22, Tatum 2017: 100ff).

In dieser Forschung ließen sich Einflüsse einer *frühen politischen Sozialisierung* durch die Familie oder den Freundeskreis festhalten, jedoch ließ sich davon keine Tendenz ableiten, ob dies zu einer höheren *racial awareness* führte, denn es gab Beispiele für beide Tendenzen. Die Eltern der Befragten nahmen in dieser Forschung eher die Rolle von Vorbildern ein, die einen fairen Umgang mit anderen zeigten, auch wenn dies keine Sensibilisierung oder Analyse von Rassismus beinhaltete. Zu vergleichbaren Ergebnissen zur Rolle von Vorbildern kommt auch Barry (2007: 211ff). Als weitaus ausschlaggebender für ein antirassistisches Engagement erwies sich bei meinen Befragten die intrinsische Motivation, sich selbst kritisch in Bezug auf Rassismus weiterzubilden.

Der Übergang von dem (1) Contact-Status zum (2) Disintegration-Status erwies sich in der Forschung als am stärksten von Emotionen besetzt⁵⁷. Diesen Übergang kennzeichneten vorwiegend Momente, in denen sich das Verständnis meiner Befragten von Rassismus

⁵⁵ Ihr *Weißsein* ist jedoch verschränkt mit anderen sozialen Differenzlinien wie beispielsweise Gender oder Klasse. Bezüglich *race* sind jedoch alle *Weiß*e privilegiert.

⁵⁶ Es bestanden insgesamt 22 Korrelationen von Emotionen mit dem Contact-Status.

änderte. In diesen Umbruchsituationen spielten in erster Linie neues Wissen über Rassismus oder Kontakt zu People of Color eine maßgebliche Rolle – sowohl bei Helms (1990) als auch in meiner Forschung. Besonders *persönliche Nähe* zu von Rassismus Betroffenen (im Bekanntenkreis oder durch einen selbst miterlebten rassistischen Vorfall) zeigte sich in dieser Forschung als prägender Faktor bei diesem Übergang: Als sie feststellten, wie Personen in ihrem Bekanntenkreis von Rassismus betroffen sind und in welche Sphären ihres alltäglichen Lebens dieser eingreift, wurde für die Befragten die persönliche und alltägliche Ebene rassistischer Diskriminierung sichtbar. Die ausschlaggebende Bedeutung dieser persönlichen Erfahrungen untermauerte ferner die Idee, dass kritisches Lernen über Rassismus mehr als eine intellektuelle Übung ist und eine Komponente beinhaltet, die soziale Beziehungen betrifft (vgl. Sue 2017: 712, Barry 2007: 226ff). Auch Goodman und Bailey (2012: 218) betonen die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit den eigenen Lebenserfahrungen und dem eigenen Verständnis des Selbst im kritischen Lernen über *race* und Rassismus. Das helfe den Lernenden, die persönliche Position innerhalb struktureller Ungleichheiten nicht nur auf der Basis von *race*, sondern auch anhand von Gender, Sexualität, Behinderung und Klasse zu verstehen (ebd.). Weiters unterstütze sie dies, intersektionale Wirkweisen besser zu verstehen (ebd.).

Die emotionale Ebene betrachtend dominierte in diesen Momenten vor allem das Gefühl einer *undefinierten*, „*starken*“ *Erfahrung*. Dieses wurde von den Befragten am häufigsten ausgedrückt. Als zugrundeliegende Emotionen wurden mehrheitlich *Unverständnis und Entsetzen* sowie *Empathie mit den von Rassismus betroffenen über das erlebte Leid* genannt. Diese Emotionen⁵⁷ gehören nach Spanierman und Cabrera (2015: 19f) zu den „emotions of white antiracism“.

Der Übergang zum (2) Disintegration-Status war auch von Momenten der kognitiven Dissonanz geprägt, in denen eigene moralische Werte und Überzeugungen (wie Fairness oder Gerechtigkeit) mit der Realität des Rassismus aneinandergerieten. Kognitive Dissonanz riefen aber auch Momente hervor, in denen die Befragten sich ihrer eigenen (nicht erworbenen) strukturellen Privilegien als *Weißer* oder auch der eigenen Verwicklung in rassistische Handlungs- oder Denkweisen bewusst wurden. Der Verlust vertrauter Weltanschauungen durch „*augenöffnende*“ Erfahrungen oder Begegnungen (die *Schlüsselmomente* der Befragten) trugen zu der Art von Transformation bei, die DiAngelo

⁵⁷ insg. 122 Korrelationen von Emotionen mit dem Übergang vom Contact-Status zum Disintegration-Status

⁵⁸ Spanierman und Cabrera (2015: 19) nennen diesbezüglich „*empathy*“ und „*moral outrage*“.

(2011: 54f) als notwendig für die Beseitigung des „schützenden Kissens“ (das die Distanz von rassistischem Stress und Wissen über Rassismus von *Weiß*en symbolisiert) beschreibt und die Tatum (2017: 189) sowie Hardiman (1982: 130) als notwendig für die *white racial identity development* nennen. Zusammengefasst brachten die Schlüsselmomente meinen Interviewpartner*innen eine neue analytische Blickweise, die ihnen erlaubte, Rassismus im Alltag zu identifizieren und zugleich die eigene Ignoranz – die epistemologischen Grenzen ihres eigenen Verständnisses als *Weiß*e – zu erkennen.

In der (2) Disintegration-Phase selbst dominierten in dieser Forschung die Gefühle von *Unverständnis*, *Entsetzen*, *Wut*, *Zorn* und *Trauer* sowie *Unbehagen*. Tatum (2017: 187) erklärt: “This psychological discomfort is part of the hidden cost of racism for Whites.” Die hier geäußerten Gefühle stellen die “costs of racism to Whites” dar (Spanierman et al. 2006: 434). Der Ausdruck geht auf Paul Kivel (2017 [1996]) zurück und beschreibt die negativen psychosozialen Konsequenzen, die *Weiß*e als Resultat von Rassismus erleben. „[G]uilt and shame, irrational fear of people of other races, distorted beliefs regarding race and racism, and limited exposure to people of different races and cultures” (Spanierman et al. 2006: 434) sind also Emotionen, die *Weiß*e belasten – wenn auch keineswegs in einem vergleichbarem Maße zu dem, wie People of Color von Rassismus betroffen sind (vgl. Edwards 2006: 50). Paulo Freire (2000 [1970]: 48) beschreibt in seinem bekannten Werk *‘Pedagogy of the oppressed’*, dass „both they [the oppressed] and the oppressors are manifestations of dehumanization.“ Gegen Rassismus zu kämpfen, liegt also im Sinne *aller* – sowohl der Unterdrückten als auch der Unterdrücker (vgl. ebd.).

Über die (3) Reintegration und die (4) Pseudo-Independence Phase fehlen mir empirische Daten, was implizieren kann, dass die Befragten entweder diese Phasen nicht erlebten oder diese möglicherweise nicht erwähnten, da diese Phasen (noch) eine Verwicklung in rassistische Strukturen exemplifizieren und die Befragten selbst zugleich nicht als rassistisch gesehen werden wollen. Der Grund für den Mangel an Erkenntnis zu diesen Phasen kann jedoch nur vermutet und nicht belegt werden.

In der (5) Immersion/Emersion-Phase beschäftigte meine Interviewpartner*innen vorwiegend das strukturelle und institutionelle Ausmaß von Rassismus sowie dessen Erkennen und Wirkmächtigkeit, was bei ihnen Unverständnis und Entsetzen, Frust, aber auch Hoffnung auslöste. Überdies reflektierten sie ihr eigenes *Weiß*sein sowie internalisierte Rassismen und suchten nach einer Art *weiß* zu sein, die nicht mit dem Gefühl der Schuld oder die Scham, der

dominanten Gruppe zugehören, verbunden wäre. Neben anhaltendem Ärger über die Realität des Rassismus beschreibt auch Tatum (2017: 203) Hoffnung als ein Gefühl, das in der (5) Immersion/Emersion-Phase präsent ist, wenn zum Beispiel antirassistische Vorbilder Hoffnung auf eine bessere Zukunft mit weniger Rassismus erwecken. Auch Spanierman und Cabrera (2015: 20) definieren Hoffnung als eine besonders wichtige Komponente der Emotionen von (angehenden) Antirassist*innen, da sie den Glauben daran, dass sich die aktuelle Situation zum Besseren verändern kann, widerspiegelt.

Die Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage 3.1 – wie meine Interviewpartner*innen ihr *Weißsein* als soziale Positionalität und als Identität verstehen – implizieren, dass das Verständnis um die eigene soziale Positionalität nicht gleich eine persönliche Identifikation bedeutet und in das eigene Identitätskonzept integriert wird: Sowohl die Antworten hinsichtlich der Frage, ob meine Interviewpartner*innen sich als *weiß* bezeichnen würden, als auch, ob sie *whiteness* zu ihrer Identität zählen würden, fielen ambivalent aus. Einige wenige versuchten, sich von ihrem *Weißsein* zu distanzieren, da sie damit etwas „Negatives“ verbunden hatten oder sie ihr *Weißsein* als nicht sehr relevant wahrnahmen. Ersteres fußt in der Verankerung des Bildes von „*bad white people*“ (Lebens 2015: 77), die rassistisch handeln, im gesellschaftlichen Diskurs, während Letzteres darin gründet, dass es für *Weißer* in einer *weißen* Dominanzgesellschaft keine Dissonanz zwischen dem inneren Erleben und den äußeren Umständen gibt, weswegen diese Dimension ihrer Identität keine bewusste Aufmerksamkeit erhält (vgl. Tatum 2017: 102).

Insgesamt verspürte der Großteil meiner Befragten ein ambivalentes Verhältnis zu ihrem *Weißsein*: Zum einen erkannten sie ihre Verortung im rassistischen Gefüge als auch die persönlichen Vorteile, die sie durch ihr *Weißsein* genossen, zum anderen hatten sie ihre Scham- oder Schuldgefühle bezüglich der Rolle, die *whiteness* in der Gesellschaft spielt, nicht überwunden. Lediglich zwei Personen haben ihr *Weißsein* im Sinne von Helms‘ (1990) (6) Autonomy-Status internalisiert, also *whiteness* als einen Teil ihrer Identität angenommen (vgl. Tatum 2017: 206). Sie erkannten nicht nur die persönliche Relevanz von *whiteness* und dessen gesellschaftliche Bedeutung, sondern erkannten diese *an*. Auf emotionaler Ebene zeigte sich die (6) Autonomy-Phase nicht in Unbehagen oder Angst, sondern mit dem Gefühl der Verantwortungsübernahme überschneidend. Diese Ergebnisse sind sowohl mit Helms‘ Modell (1990) als auch mit den Studien von Siegel und Carter (2014) und von Todd et al. (2010) im Einklang.

Betreffend der Forschungsfrage 3.2 nannten meine Interviewpartner*innen sowohl persönliche als auch allgemeine Schwierigkeiten im *weißen* Antirassismus. Im Kampf gegen Rassismus können zwar *Weiß*e ihre Privilegien nutzen, um ebendiese abzubauen und *für racial justice* zu kämpfen. Gleichzeitig ist der Grat zwischen *weißem* Antirassismus und Paternalismus schmal (vgl. Edwards 2006: 50f). Relevant ist auch nicht primär die Intention einer rassismuskritischen Handlung, sondern wie diese *wirkt*. Dabei kann nur durch Kommunikation und Zusammenarbeit – in Bündnissen – mit von Rassismus Betroffenen gemeinsam und durch kritische Reflexion ausgehandelt werden, wo dieser Grat verläuft (vgl. Freire 2000 [1970]: 65f). Auch in diesem Zusammenhang ist Paulo Freire immer noch aktuell. Er erklärt:

„the pedagogy of the oppressed, [is] a pedagogy that must be forged *with*, not *for*, the oppressed (whether individuals or peoples) in the incessant struggle to regain their humanity. This pedagogy makes oppression and its causes objects of reflection by the oppressed, and from that reflection will come their necessary engagement in the struggle for their liberation.” (Freire 2000 [1970]: 48, Hervorh. im Original)

7. Fazit

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde die Auseinandersetzung *weißer* Personen mit Rassismus und *Weißsein* untersucht. Dabei wurde unter anderem erforscht, von welchen Emotionen dieser Lernweg begleitet wird. Besondere Aufmerksamkeit galt der emotionalen Komponente von Schlüsselmomenten, also Ereignissen, denen die Befragten Personen in ihrem Lernprozess über Rassismus und *Weißsein* eine maßgebliche Bedeutung zuschreiben. Zudem wurde der Frage nachgegangen, wie *weiße* Personen ihre Identität als *Weißer* verstehen sowie welche Folgen ihrer sozialen Positioniertheit als *Weißer* sie für ihr (angehendes) antirassistisches Engagement wahrnehmen.

Um die Auseinandersetzungsprozesse *weißer* Personen mit Rassismus und *Weißsein* im Raum Deutschland und Österreich zu untersuchen, wurde das *white racial identity development*-Modell (WRID) von Janet Helms (1990) herangezogen. Anhand von elf leitfadengestützten narrativen Interviews und einer schriftlichen Reflexion wurden jene Faktoren beleuchtet, die das Erlangen einer *racial awareness* – dem Bewusstsein für die historischen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Konsequenzen der Zugehörigkeit zu einer *race* (vgl. Mitchell und Vaughn 2019: 114) – beeinflussen. Im Rahmen der Forschung wurde das WRID-Modell erneut auf Aussagekraft überprüft und gewonnene Erkenntnisse mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) sowie der Software MAXQDA analysiert.

An dieser Stelle wurde ersichtlich, dass der Lernprozess *weißer* Lernender über *race*, Rassismus und Antirassismus nicht nur an faktisches Wissen gebunden ist, sondern auch an vielfältige Emotionen. Emotionen wirkten für die Befragten in dieser Forschung als Initiatoren für ihre Auseinandersetzung mit *Weißsein* und Rassismus, als Motivatoren für antirassistisches Engagement, als Hinweise auf moralische Konflikte aber auch als Hemmung, insofern sie defensive Emotionen darstellten.

Mit Hilfe des WRID-Modells von Janet Helms (1990) lassen sich die Ergebnisse systematisieren und abstrahieren. Anhand des Modells können die kognitiven und emotionalen Komponenten der Auseinandersetzung *weißer* Personen mit Rassismus und *Weißsein* untersucht und nachvollziehbar gemacht werden. Es ermöglicht außerdem einen Einblick in die Schnittstelle zwischen der systemischen Dimension von *race* bzw. Rassismus und dem privaten Erleben. Erkenntnisse bereits bestehender Forschungen konnten so

bestätigt werden und zusätzlich durch Erkenntnisse aus dem regionalen Kontext Deutschland und Österreich erweitert werden.

Das Lernen über Rassismus und *Weißsein* steht für *weiße* Personen auf unterschiedlichen Ebenen im Spannungsfeld verschiedener Einflussfaktoren. Zum einen kommen in diesem Lernprozess die Ebene des Systemischen, des Persönlichen sowie die der Macht zusammen, die zugleich beide umfasst. Zum anderen ist der Lernprozess durch das persönliche Umfeld, einen kognitiven Wissenszuwachs sowie durch Emotionen geprägt. All diese Faktoren wirken auf eine individuelle Weise bei den einzelnen Personen zusammen. Strukturiert man jedoch diese Erfahrungen und Erlebnisse, lässt sich erkennen, wie *race* das Leben und die Wahrnehmungen *weißer* Menschen systemisch formt, wodurch auch die Ebene der Macht erkennbar wird.

Frühe, kontextuelle soziale Einflüsse sind Faktoren, die die Wahrnehmung der Personen und ihr aktuelles Weltbild beeinflussen. Dazu gehört die Sozialisierung in der Kindheit und Jugend, die durch einen elterlichen Einfluss, aber auch durch die Diversität der unmittelbaren persönlichen Umgebung sowie der politischen Ausrichtung des Umfeldes beeinflusst wird. Besonders stark zeigte sich der Einfluss einer vorwiegend homogen *weißen* Umgebung in der Kindheit und der Jugend auf die Entwicklung einer *racial awareness* für *whiteness*: Falls die *weiße* Norm nicht gebrochen wurde, blieben den Befragten das Bewusstsein um die (verschleierte) Norm und die Dominanz von *whiteness* allgemein, aber auch die Bedeutung ihres eigenes *Weißseins* fern.

Eine wichtige Rolle für den Lernweg *weißer* Personen über Rassismus und *Weißsein* spielten Momente, in denen ihr aktuelles Weltbild aufgerüttelt wurde und sie ein Verständnis dafür erlangten, dass in der Gesellschaft, in der sie leben, Rassismus noch immer die Norm darstellt. Dies konnten bewegende Erfahrungen wie das persönliche Miterleben eines rassistischen Vorfalls sein, aber auch alltägliche Situationen, Gespräche mit oder Erfahrungsberichte von People of Color, in denen den Befragten die Tragweite von Rassismus bewusst wurde. Die wichtigsten Faktoren waren dabei die *persönliche Nähe* zu People of Color und zum Thema rassistische Diskriminierung sowie das *Erkennen des strukturellen Ausmaßes von Rassismus* und dessen Einfluss auf die Lebensrealitäten von People of Color.

Sowohl die *Schlüsselmomente* bezüglich Rassismus als auch *whiteness* bezeichneten die Befragten als von besonders starken Emotionen begleitet: Diese waren das Gefühl einer

undefinierten, aber starken Erfahrung, Empathie über das Leid und den Schmerz, den durch Rassismus Diskriminierte erfahren sowie Unverständnis oder Entsetzen – zum einen über das Ausmaß von strukturellem und institutionellem Rassismus, zum anderen über die Tatsache, dass Rassismus heute noch in unserer Gesellschaft die Norm ist. Von allen Befragten wurden folgende Emotionen genannt: (1) Unverständnis und Entsetzen über die Existenz und das Ausmaß von Rassismus und die Ungerechtigkeiten eines rassialisierten Systems, (2) Wut oder Zorn aufgrund der Tatsache, dass Rassismus existiert, und (3) Trauer. Diese Emotionen motivierten die Befragten dazu, sich eigenständig weiterzubilden und sich kritisch mit Rassismus, *whiteness* und auch der Bedeutung ihrer eigenen sozialen Positionalität als *Weißer* kritisch zu beschäftigen. Hoffnung sowie das Bedürfnis, Verantwortung zu übernehmen und antirassistisch aktiv zu werden, zeigten die Interviewpartner*innen vermehrt im Zusammenhang mit einer höheren *racial awareness* und einem komplexeren Rassismusverständnis.

In dieser Forschung zeigte sich die klare Tendenz, dass die befragten *Weißer* ihre soziale Positioniertheit als *Weißer* zwar intellektuell erkannten und verstanden, jedoch keine besondere emotionale Nähe zu der Gruppe der *Weißer* verspüren oder sich gar mit ihr identifizieren. Schwierigkeiten äußerten die Befragten außerdem dabei, neu erworbenes Wissen über Rassismus oder *whiteness* in Einklang mit der emotionalen Ebene zu bringen, die mit diesem Wissen einhergeht. Falls ihnen das nicht gelang, mündete das nicht selten in einer Überanalyse von Situationen und Verhalten als innerer Dialog, der letztlich zur allgemeinen Unsicherheit dieser Personen beitrug. Diese inneren Dialoge beschrieben die Befragten insbesondere dann, wenn es darum ging, sich aktiv rassismuskritisch zu engagieren, sie aber nicht paternalistisch handeln und wirken wollten. Die Balance darin zu finden, als von Rassismus nicht Diskriminierte einzuschreiten und gleichzeitig People of Color nicht den Raum zu nehmen, fiel einigen schwer.

Resümierend kann gesagt werden, dass die Erkenntnisse *weißer* Lernender über Rassismus, Antirassismus und *whiteness* als *race* mehr als nur faktisches Wissen bedürfen. Die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus und *whiteness* kann nicht von Emotionen getrennt werden. Emotionen der Lernenden nicht in die kritische Bildung über Rassismus mit einzubeziehen, würde eine große Leerstelle bedeuten, die zur Folge hätte, dass *weißen* Lernenden die Chance genommen werden würde, die Dynamiken und damit auch die eigenen Reaktionen zu verstehen, die in der kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus entstehen. Sie einzuordnen, hilft *Weißer* zu verstehen, an welchen Punkten ihre persönlichen Emotionen

eben nicht nur persönlich sind, sondern auch mit gesellschaftlichen Verhältnissen und Machtdynamiken in Verbindung stehen. Das wiederum unterstreicht den Zusammenhang des abstrakten Problems „Rassismus“ mit der persönlichen Dimension, die zugleich die eigene Involviertheit und die Verortung im rassistischen System verdeutlicht.

Diese Forschung hat aufgezeigt, dass besonders im Kontext von Deutschland und Österreich rassialisierte Konstruktionen kein binäres System von *weiß* und Schwarz darstellen, sondern multipel sind. Das bedeutet, dass auch *Weißsein* auf vielfältige Weise konstruiert und (durch das aktuelle rassistische System) in der dominanten Position gehalten wird. Die Reflexionen der befragten Personen ließen sichtbar werden, wie sie zu ihrem aktuellen Verständnis von *whiteness* kamen und welche Erfahrungen sie machten, die zu ihren Einsichten führten. Diese Aspekte tragen dazu bei, sowohl besser zu verstehen, wie *Weiß*e sich mit *whiteness* und mit den scheinbaren Selbstverständlichkeiten der *weißen* Dominanzgesellschaft auseinandersetzen, als auch, wie ihr Verständnis von *whiteness* als sozialer Positionalität und als Identität entsteht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das WRID-Modell von Helms (1990) stichhaltig ist, um den Lernprozess *weißer* Menschen über *race*, Rassismus, Antirassismus und *Weißsein* nicht nur im US-amerikanischen Kontext, sondern auch im Raum Deutschlands und Österreichs zu erfassen.

Limitationen und weiterführende Forschungen

Während diese Forschung einen Beitrag dazu geleistet hat, das WRID-Modell von Janet Helms (1990) mit empirischen Daten aus Deutschland und Österreich zu erweitern, gibt es auch einige Einschränkungen.

Der qualitative Ansatz dieser Arbeit lässt keine stark verallgemeinernden Aussagen über die Forschungsfragen zu. Die Arbeit liefert daher kein repräsentatives Bild oder gar eine systematische breit gefächerte Analyse der Lernwege und -orte *weißer* Personen über Rassismus oder ihrer Auseinandersetzung mit ihrer *whiteness* sowie der zugrundeliegenden emotionalen Welt.

Meine Ergebnisse sind jedoch konsistent mit Helms' (1990) Theorie und den qualitativen Beobachtungen von Tatum (1992, 1994, 2017). Aufgrund des begrenzten Datenmaterials zu Helms' (3) Reintegration- und (4) Pseudo-Independence-Status konnten diese durch diese Forschung nicht genügend untersucht werden. Um den Ergebnissen eine stärkere

Aussagekraft verleihen zu können und die *white racial identity development* im Raum Deutschland und Österreich besser zu belegen, wäre eine Forschung mit einer größeren Anzahl an Teilnehmer*innen notwendig. Zusätzlich wäre eine Langzeitstudie mit wiederkehrenden Interviews erforderlich, um die Entwicklungen und Veränderungen der befragten Personen über mehrere Jahre festzuhalten. Die reflexiven Rekonstruktionen der Lernprozesse der befragten Personen sind dafür nur begrenzt geeignet, da sie Momentaufnahmen ihrer aktuellen Interpretation ihres vergangenen Lernweges darstellen.

Weiterführende Forschungen

Einen Ansatzpunkt für weiterführende Forschungen würde ein Forschungssetting darstellen, das nicht nur *Weiß*e befragt, sondern auch die Wahrnehmungen dieses Lernprozesses von Menschen, die von Rassismus betroffen sind, inkludiert. Das würde nicht zuletzt den Blick auf die *white racial identity development* wertvoll erweitern. Mit einer Inklusion der Stimmen von *People of Color* als Interviewpartner*innen wäre ferner das *weiß-zu-weiß* Forschungssetting aufgebrochen.

In meiner Forschungsarbeit artikulierten die Personen, die von Diskriminierung entlang anderer Differenzlinien (Sexualität, Gender und Klasse) betroffen waren, Empathie gegenüber den von Rassismus Betroffenen – hervorgerufen durch die geteilte Erfahrung systemischer Benachteiligung (vgl. I5 und I8). Sie nannten die Erfahrung anderer Formen von Diskriminierung oder ihrer Erlebnisse des *othering* als einen einflussreichen Faktor für ihr besseres Verständnis von rassistischer Diskriminierung. Auch Barry (2007: 213ff) und Cabrera (2012: 394f) beobachteten in ihren Forschungen, dass andere Diskriminierungserfahrungen diese Personen zwar nicht mit Wissen über Rassismus ausstatteten, jedoch ihnen ein schärferes Bewusstsein für systemische Unterdrückung ermöglichten. Dieser Zusammenhang verdeutlicht die Komplexität von Identitäten und betont zugleich die Relevanz von explizit intersektionalen Analysen, welche die Überschneidungen und das Zusammenspiel sozialer Kategorien im Kampf gegen soziale Ungleichheit betrachten. Auch verlangt die Erforschung der Rolle von mehrfachen Identitätszuschreibungen von zukünftigen Forschungsprozessen, intersektionale Herangehensweisen heranzuziehen, die Personen als Ganzes zu betrachten – nicht lediglich in einer Dimension ihrer Identität (vgl. Linder 2015: 548).

Themen für weitere potenzielle Forschungen wären beispielsweise der Fokus auf Jugendliche in der antirassistischen Aktivismus-Szene oder auch die Erfahrungen Jugendlicher mit

Rassismus in der Schule, die explizit mit Modellen der Identitätsentwicklung verknüpft sind. Diese würden erlauben zu erforschen, wie die Identitätsbildung vor dem Hintergrund von Rassialisierung im Jugendalter abläuft und welche frühen kontextuellen Einflüsse für Jugendliche eine Rolle für ihr Verständnis von *race*, Rassismus sowie *Weißsein* spielen. Auch würde die Exploration des *white racial identity development* bei *weiß* gelesenen Personen mit Migrationsgeschichte neue Einblicke in die Komplexität von Identität, sozialer Positioniertheit und rassialisierten Konstruktionsprozessen geben und Binaritäten aufbrechen, indem sie die Lesbarkeit von ‚*Passing*‘ (also dem „Durchgehen als *weiß*“) problematisiert (Dietze 2014: 16).

Methodologische Reflexion und Positioniertheit

Als *weiße* Frau *weiße* Personen zu befragen, stellt ein besonderes Forschungssetting dar – ‚*weiß-zu-weiß*‘ Interviewsettings. Vass (2017: 150) warnt, dass *Weiße* in solchen Settings oft vergessen, dass sie *whiteness* leicht übersehen, wenn sie sich nicht aktiv um kritische Reflexion bemühen. Solch eine „race critical researcher praxis“ schlägt auch Keffrelyn D. Brown (2016) vor. Diese bedeutet „to remain self-aware of the overt and subtle ways that race informs the research process“ (Brown 2016: 182). Nolan N. Cabrera folgend hätte ich dementsprechend meine Interviewpartner*innen etwa auch fragen können, wie viel sie über meine *racial* Identität während der Interviews nachdachten und das in meine Analyse mit einfließen lassen können (vgl. 2012: 384). Ferner wäre Feedback darüber, wie meine Interviewpartner*innen einschätzen, ob sie sich anders verhalten, geäußert oder gefühlt hätten, falls ich nicht als *weiße*, weibliche Forscherin die Fragen gestellt hätte, wertvoll gewesen. Methodologisch bedeutet das, dass sowohl mein Zugang zu den Geschichten meiner Interviewpartner*innen als auch die Dynamik in den Interviewsituationen selbst in dieser Hinsicht sowohl von dem ‚*weiß-zu-weiß*‘-Setting als auch meiner strukturellen Positioniertheit als *weiße* Forscherin beeinflusst sind (vgl. ebd.: 383).

Eine persönliche Notiz, das während meines Schreibprozesses entstand, sei hier eingefügt, um Transparenz bezüglich meines eigenen Lernprozesses zu schaffen: Beim Schreiben der Arbeit bemerkte ich, dass es mir leichter fiel, ‚People of Color‘ statt ‚Person of Color‘ zu schreiben, wobei ich es als seltsam empfand, ‚*Weiße*‘ (als Gruppe) statt ‚*weiße* Person‘ zu schreiben. Diese anfängliche Abwehrhaltung verspüre ich gegen Ende des Schreibprozesses nicht mehr. Dass sie aber anfangs da war, zeugt davon, wie tief rassialisiertes Denken

internalisiert ist und dass es ein Prozess ist, dieses aufzubrechen *und* das neue Wissen zu *verinnerlichen*.

Ausblick

Wie in der Einleitung angedeutet, ist die Präsenz des Themas Rassismus auch in den deutschsprachigen Medien angestiegen und sind die Debatten über diesen besonders seit den „Black Lives Matter“-Demonstration lauter geworden (vgl. Nikula 2020). In Anbetracht des anhaltenden Rassismus ist deutlich, dass eine Veränderung vonnöten ist, um die Gesellschaft in eine Richtung zu bewegen, in der (rassistische) Diskriminierung keine Normalität mehr darstellt. Dafür ist ein wachsendes Bewusstsein für blinde Flecken struktureller Ungleichbehandlungen seitens aller Mitglieder der Gesellschaft vonnöten, jedoch besonders von *Weiß*en. Wenn *weiße* Personen sich kritisch hinterfragen und vor Augen führen, wie sie selbst von Rassismus profitieren und wie sie selbst Rassismus reproduzieren, trägt das zu ihrem Verständnis für ihre soziale Positioniertheit bei. Mit dieser Perspektive und einem Zugang, der ständiges Lernen fördert, können *Weiß*e erkennen, dass Trauer, Wut oder Scham nicht nur vorhersehbare Gefühlslagen in diesem Lernprozess sind und mit bestimmten Verhaltensmustern einhergehen, sondern dass diese Gefühle sie auch davon abhalten können, sich mit den Systemen, die ihr *Weißsein* prägen, auseinanderzusetzen und diese zu kritisieren (vgl. Aanerud 2015: 100f).

Literaturverzeichnis

- Aanerud, Rebecca (2015): Humility and Whiteness: “How Did I Look without Seeing, Hear without Listening? In: George Yancy (Hg.): White self-criticality beyond anti-racism. How does it feel to be a white problem? Lanham: Lexington Books, S. 101–114.
- Aikins, Muna AnNisa; Bremberger, Teresa; Aikins, Joshua Kwesi; Gyamerah, Daniel; Yıldırım-Calıman, Deniz (2021): Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland. Online verfügbar unter <https://afrozensus.de/reports/2020/#main>, zuletzt geprüft am 02.02.2022.
- Amjahid, Mohamed (2021): Der weisse Fleck. Eine Anleitung zu antirassistischem Denken. München: Piper.
- Amnesty International (Hg.) (2017): Wir nehmen Rassismus persönlich. Online verfügbar unter <https://www.amnesty.de/sites/default/files/2018-03/Amnesty-Broschuere-Alltagsrassismus-Maerz2017.pdf>, zuletzt aktualisiert am 2017, zuletzt geprüft am 02.02.2022.
- Aouragh, Miriyam (2019): ‘White privilege’ and shortcuts to anti-racism. In: *Race & Class* 61 (2), S. 3–26.
- Arant, Regina; Dragolov, Georgi; Boehnke, Klaus (2017): Sozialer Zusammenhalt in Deutschland 2017. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ST-LW_Studie_Zusammenhalt_in_Deutschland_2017.pdf, zuletzt geprüft am 25.11.2021.
- Arndt, Susan (2009a): >Rassen< gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von Rasse. Der >Racial Turn< als gegennarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage. Münster: Unrast, S. 340–352.
- Arndt, Susan (2009b): Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage. Münster: Unrast, S. 24–28.
- Arndt, Susan (2011): Racial Turn. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. 4. Auflage. Münster: UNRAST Verlag, S. 185–189.
- Ayvazian, Andrea (2004): Interrupting the Cycle of Oppression: The Role of Allies as Agents of Change. In: Paula S. Rothenberg (Hg.): Race, class, and gender in the United States. An integrated study. 6th ed. New York: Worth Publishers, S. 598–604.

- Bailey, Alison (2015): "White Talk" as a Barrier to Understanding the Problem with Whiteness. In: George Yancy (Hg.): White self-criticality beyond anti-racism. How does it feel to be a white problem? Lanham: Lexington Books, S. 37–56.
- Barry, Martha L. (2007): White Antiracist Activists: The Formation of Activists. Dissertation. Cardinal Stritch University, Milwaukee. College Education and Leadership.
- Böcker, Anna; Goel; Urmila; Heft, Kathleen (2013): >Integration<. In: Antje Lann Hornscheidt und Adibeli Nduka-Agwu (Hg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagwerk zu rassistischen Sprachhandlungen. 2. Aufl. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel, S. 304–310.
- Bönkost, Jule (2015): Rassismuskritische Lehre und Emotionen. IDB - Institut für diskriminierungsfreie Bildung. Berlin.
- Bönkost, Jule (2016): IDB Paper No. 1 Weiße Emotionen - Wenn Hochschullehre Rassismus thematisiert. IDB - Institut für diskriminierungsfreie Bildung. Online verfügbar unter <https://www.jule.boenkost.de/docs/IDB%20Paper%20No%201.pdf>, zuletzt geprüft am 30.10.2021.
- Bönkost, Jule (2020): IDB Paper No. 8. Rassismus hinter den Kulissen - Wenn Weiße unter sich sind. IDB - Institut für diskriminierungsfreie Bildung. Online verfügbar unter https://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2016/07/IDB-Paper-No-8_Rassismus-hinter-den-Kulissen.pdf, zuletzt geprüft am 08.05.2021.
- Bonnett, Alastair (2000): Anti-racism. London, New York: Routledge.
- Broido, Ellen M. (2000): The Development of Social Justice Allies During College: A Phenomenological Investigation. In: *Journal of College Student Development* (41:1), S. 3–18.
- Broido, Ellen M.; Reason, Robert D. (2005): The development of social justice attitudes and actions: An overview of current understandings. In: *New Directions for Student Services* 2005 (110), S. 17–28.
- Brookfield, Stephen (2019): Teaching race. How to help students unmask and challenge racism. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, Keffrelyn D. (2016): Where Race, Emotions and Research Meet: Moving Towards a Framework of Race Critical Researcher Praxis. In: Michalinos Zembylas und Paul A. Schutz (Hg.): *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Cham: Springer International Publishing, S. 179–190.
- Cabrera, Nolan L. (2012): Working through Whiteness. White, Male College Students Challenging Racism. In: *The Review of Higher Education* 35 (3), S. 375–401.

- Castro Varela, M. (1997): Psychologie und Antirassismus. In: Paul Mecheril und Thomas Teo (Hg.): Psychologie und Rassismus. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlt Enzyklopädie, 55569), S. 243–258.
- Chen, Yea-Wen; Simmons, Nathaniel (2015): “I was ‘fortunate’ enough to have been born a white male”. Understanding a Cycle of White Consciousness in Intercultural Communication Education. In: *Intercultural Communication Studies* (24(2)), S. 155–173.
- Chick, Nancy L.; Karis, Terri; Kernahan, Cyndi (2009): Learning from Their Own Learning: How Metacognitive and Meta-affective Reflections Enhance Learning in Race-Related Courses. In: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 3 (1), S. 1–28.
- Coates, Ta-Nehisi (2015): Between the world and me. New York: Spiegel & Grau.
- Cook, Donelda A. (2020): Helms, Janet E. In: The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: John Wiley & Sons, Ltd, S. 661–665.
- Creswell, John W. (2007): Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches. 2. ed. Thousand Oaks: Sage.
- Dashefsky, Arnold (Hg.) (1976): Ethnic identity in society. Chicago: Rand McNally.
- DiAngelo, Robin (2011): White Fragility. In: *The International Journal of Critical Pedagogy* 3 (3), S. 54–70.
- DiAngelo, Robin (2018): White fragility. Why it's so hard for white people to talk about racism. Boston: Beacon Press.
- Dietze, Gabriele (2014): 'Race, Gender und Whiteness.' : Einige Überlegungen zur Intersektionalität (56), S. 9–19.
- dRworks (Hg.) (2016): Dismantling Racism. 2016 Workbook. Online verfügbar unter www.dismantlingracism.org, zuletzt aktualisiert am 05.2021, zuletzt geprüft am 03.06.2021.
- Eddo-Lodge, Reni (2018): Why I'm no longer talking to white people about race. Expanded edition. London, Oxford, New York, New Delhi, Sydney: Bloomsbury Publishing.
- Edwards, Keith E. (2006): Aspiring Social Justice Ally Identity Development: A Conceptual Model. In: *Journal of Student Affairs Research and Practice* 43 (4), S. 39–60.
- Eggers, Maureen Maisha (2009a): Ein Schwarzes Wissensarchiv. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage. Münster: Unrast, S. 18–21.

- Eggers, Maureen Maisha (2009b): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2. Auflage. Münster: Unrast, S. 56–72.
- Erikson, Erik H. (1968): *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Festinger, Leon (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*: Stanford University Press.
- Flynn, Joseph E. (2015): White Fatigue. Naming the Challenge in Moving from an Individual to a Systemic Understanding of Racism. In: *Multicultural Perspectives* 17 (3), S. 115–124.
- Ford, Kristie A.; Orlandella, Josephine (2015): The “Not-So-Final Remark”. In: *Sociology of Race and Ethnicity* 1 (2), S. 287–301.
- Foste, Zak; Irwin, Lauren (2020): Applying Critical Whiteness Studies in College Student Development Theory and Research. In: *Journal of College Student Development* 61 (4), S. 439–455.
- Foste, Zak; Jones, Susan R. (2020): Narrating Whiteness: A Qualitative Exploration of How White College Students Construct and Give Meaning to Their Racial Location. In: *Journal of College Student Development* (2), S. 171–188.
- Frankenberg, Ruth (1993): *White women, race matters. The social construction of whiteness*. London: Routledge.
- Frankenberg, Ruth; Aanerud, Rebecca; Chabram-Dernersesian, Angie; Muraleedharan, T.; hooks, bell (Hg.) (1997): *Displacing Whiteness. Essays in Social and Cultural Criticism*. Durham: Duke University Press.
- Freire, Paulo (2000 [1970]): *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniversary Edition. 30th anniversary edition. New York, London: Continuum.
- Goodman, Diane J.; Bailey, W. Jackson (2012): Pedagogical Approaches to Teaching about Racial Identity from an Intersectional Perspective. In: Charmaine L. Wijeyesinghe und Bailey W. Jackson (Hg.): *New Perspectives on Racial Identity Development. Integrating Emerging Frameworks*, Second Edition: NYU Press, S. 216–239.
- Görg, Andreas; Pühretmayer, Hans (2000): Antirassistische Initiativen in Österreich. Zur Diskussion ihrer Positionen und ihrer strategischen Potenziale. In: Joe Berghold, Elisabeth Menasse und Klaus Ottomayer (Hg.): *Trennlinien. Imagination des Fremden und Konstruktion des Eigenen*. Klagenfurt: Drava-Verlag, S. 237–257.
- Hardiman, Rita (1982): *White Identity Development: A Process Oriented Model For Describing The Racial Consciousness Of White Americans*. Dissertation. University of Massachusetts Amherst.

- Hardiman, Rita; Keehn, Molly (2012): White Identity Development Revisited: Listening to White Students. In: Charmaine L. Wijeyesinghe und Bailey W. Jackson (Hg.): New Perspectives on Racial Identity Development. Integrating Emerging Frameworks, Second Edition: NYU Press, S. 121–137.
- Harmon-Jones, Eddie; Mills, Judson (2019): An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. In: Eddie Harmon-Jones und Judson Mills (Hg.): Cognitive dissonance: Reexamining a pivotal theory in psychology (2nd ed.). Washington: American Psychological Association, S. 3–24.
- Haruna-Oelker, Hadija (2020): Wer spricht über Rassismus? Online verfügbar unter https://www.deutschlandfunkkultur.de/diversitaet-im-fernsehen-wer-spricht-ueber-rassismus.1005.de.html?dram:article_id=478108, zuletzt geprüft am 08.12.2020.
- Hasters, Alice (2019): Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten.
- Helfferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helms, Janet E. (Hg.) (1990): Black and white racial identity. Theory, research, and practice. Westport, Conn.: Praeger an imprint of Greenwood Publ. Group (129).
- Helms, Janet E. (1995): An update of Helm's White and people of color racial identity development models. In: Joseph Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki und C. M. Alexander (Hg.): Handbook of multicultural counseling: SAGE Publications, Inc, S. 181–198.
- Helms, Janet E. (2005): Challenging some misuses of reliability as reflected in the evaluations of the White Racial Identity Attitude Scale (WRIAS). In: Robert T. Carter (Hg.): Handbook of racial-cultural psychology and counseling: Theory and research. New York: Wiley, S. 360–390.
- Holvino, Evangelina (2012): The "Simultaneity" of Identities. Models and Skills for the Twenty-First Century. In: Charmaine L. Wijeyesinghe und Bailey W. Jackson (Hg.): New Perspectives on Racial Identity Development. Integrating Emerging Frameworks, Second Edition: NYU Press, S. 161–191.
- hooks, bell (1994): Teaching To Transgress: Routledge.
- hooks, bell (1997): Representing Whiteness in the Black Imagination. In: Ruth Frankenberg, Rebecca Aanerud, Angie Chabram-Dernersesian, T. Muraleedharan und bell hooks (Hg.): Displacing Whiteness. Essays in Social and Cultural Criticism. Durham: Duke University Press, S. 165–179.
- hooks, bell (2010): Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom. Florence: Taylor and Francis.

- Junker, Carsten (2009): Weißsein in der akademischen Praxis: Überlegungen zu einer kritischen Analysekategorie in den deutschsprachigen Kulturwissenschaften. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2. Auflage. Münster: Unrast, S. 427–443.
- Kemper, Thomas (2015): Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. Dissertation. School of Education der Bergischen Universität Wuppertal, Wuppertal. Bildungsforschung. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14643/pdf/Kemper_2015_Bildungsdisparitaeten.pdf, zuletzt geprüft am 24.02.2022.
- Kivel, Paul (2017 [1996]): *Uprooting Racism. How White People Can Work for Racial Justice*. 4. Aufl. Gabriola Island, Canada: New Society Publishers.
- Kordesh, Kathleen S.; Spanierman, Lisa B.; Neville, Helen A. (2013): White university students' racial affect: Understanding the antiracist type. In: *Journal of Diversity in Higher Education* 6 (1), S. 33–50.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lebens, Christa (2015): On Not Making a Labor of It. Relationality and the Problem of Whiteness. In: George Yancy (Hg.): *White self-criticality beyond anti-racism. How does it feel to be a white problem?* Lanham: Lexington Books, S. 69–84.
- Linder, Chris (2015): Navigating Guilt, Shame, and Fear of Appearing Racist. A Conceptual Model of Antiracist White Feminist Identity Development. In: *Journal of College Student Development* 56 (6), S. 535–550.
- Lorde, Audre (2007): *Sister Outsider. Essays and Speeches*. Unter Mitarbeit von Cheryl Clarke. Berkeley: CA: Crossing.
- Lund, Carole L. (2009): White Racial Identity Development Model for Adult Educators. Adult Education Research Conference.
- Malott, Krista M.; Paone, Tina R.; Schaeffle, Scott; Cates, Jennifer; Haizlip, Breyan (2015): Expanding White Racial Identity Theory. A Qualitative Investigation of Whites Engaged in Antiracist Action. In: *Journal of Counseling & Development* 93 (3), S. 333–343.
- Malott, Krista M.; Schaeffle, Scott; Paone, Tina R.; Cates, Jennifer; Haizlip, Breyan (2018): Challenges and Coping Mechanisms of Whites Committed to Antiracism. In: *Journal of Counseling & Development* 97 (1), S. 86–97.
- Mayer, Stefanie (2018): *Politik der Differenzen. Ethnisierung, Rassismen und Antirassismus im weißen feministischen Aktivismus in Wien*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich-Verlag.

- McIntosh, Peggy (1989): White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. Online verfügbar unter <https://hd.ingham.org/Portals/HD/White%20Priviledge%20Unpacking%20the%20Invisible%20Knapsack.pdf>, zuletzt geprüft am 13.01.2022.
- Medina, José (2013): Color Blindness, Meta-Ignorance, and the Racial Imagination. In: *Critical Philosophy of Race* 1 (1), S. 38–67.
- Mertens, Donna M. (2010): Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. 3. ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag, S. 41–57.
- Mitchell, Jessica S.; Vaughn, Erin N. (Hg.) (2019): Participatory literacy practices for P-12 classrooms in the digital age. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Nikula, Judith (2020): Die Macht des Protests in sozialen Medien. In: *General-Anzeiger*, 27.07.2020. Online verfügbar unter https://ga.de/news/politik/deutschland/die-macht-des-protests-in-sozialen-medien_aid-52431009, zuletzt geprüft am 27.01.2021.
- O'Brien, Eileen (2000): Are we supposed to be colorblind or not? Competing frames used by whites against racism. In: *Race and Society* 3 (1), S. 41–59.
- O'Brien, Eileen (2009): From Antiracism to Antiracisms. In: *Sociology Compass* 3 (3), S. 501–512.
- Ogette, Tupoka (2017): exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. Münster: UNRAST Verlag.
- Ogette, Tupoka (2022): Und jetzt du: Rassismuskritisch leben. München: Penguin Verlag.
- Oguntoye, Katharina; May, Opitz; Schulz, Dagmar (Hg.) (1986): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin: Orlanda-Frauenverl.
- ORF (2020): 50.000 bei „Black Lives Matter“-Demo. Online verfügbar unter <https://wien.orf.at/stories/3051825/>, zuletzt aktualisiert am 04.06.2020, zuletzt geprüft am 10.02.2021.
- Owen, David S. (2015): Concerned by Whiteness. On being a White Problem. In: George Yancy (Hg.): White self-criticality beyond anti-racism. How does it feel to be a white problem? Lanham: Lexington Books, S. 153–166.
- Parker, Pat (1978): Movement in Black.

- Pech, Ingmar (2006): Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Gabi Elverich, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 63–92.
- Raoul Peck (Regie) (2016): I Am Not Your Negro. United States: Magnolia Pictures.
- Piesche, Peggy (2009): Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die Kritische Weißseinsforschung? In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage. Münster: Unrast, S. 14–17.
- Piesche, Peggy; Arndt, Susan (2011): Weißsein. Die Notwendigkeit Kritischer Weißseinsforschung. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. 4. Auflage. Münster: UNRAST Verlag, S. 192–193.
- Ponterotto, Joseph; Casas, J. M.; Suzuki, L. A.; Alexander, C. M. (Hg.) (1995): Handbook of multicultural counseling: SAGE Publications, Inc.
- Ponterotto, Joseph; Utsey, Shawn; Pedersen, Paul (2006): European American (White) Racial Identity Development, Mental Health, and Prejudice. In: Joseph Ponterotto, Shawn Utsey und Paul Pedersen (Hg.): Preventing Prejudice: A Guide for Counselors, Educators, and Parents. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc, S. 88–108.
- Pühretmayer, Hans (2002): Antirassismus als emanzipatorisches Projekt und die Probleme antirassistischer Praktiken in Wien. In: Alex Demirović und Bojadžijev Manuela (Hg.): Konjunkturen des Rassismus. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 290–311.
- Reason, Robert Dean; Roosa Millar, Elizabeth A.; Scales, Tara C. (2005): Toward a Model of Racial Justice Ally Development. In: *Journal of College Student Development* 46 (5), S. 530–546.
- Röggla, Katharina (2012): Critical Whiteness Studies. und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für weiße Antirassistinnen. Wien: Mandelbaum.
- Rommelspacher, Birgit (1998 [1995]): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda-Frauenverl.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 2nd ed. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung), S. 25–38.
- Sauseng, Jakob; Prugger, Diana; Kübler, Lorena (Hg.) (2020): Allyship in Action. Eine Ressourcensammlung für weiße Verbündete. ÖH Universität Innsbruck. Online verfügbar unter https://www.uibk.ac.at/ma-gender/downloads/allyship-in-action_online.pdf, zuletzt geprüft am 18.02.2022.

- Siegel, Matthew P.; Carter, Robert T. (2014): Emotions and White Racial Identity Status Attitudes. In: *Journal of Multicultural Counseling and Development* 42 (4), S. 218–231.
- Sow, Noah (2018): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. Norderstedt: Books on Demand.
- Spanierman, Lisa B.; Cabrera, Nolan L. (2015): The Emotions of White Racism and Antiracism. In: Veronica T. Watson, Deirdre Howard-Wagner und Lisa Spanierman (Hg.): *Unveiling whiteness in the twenty-first century. Global manifestations, transdisciplinary interventions*. Lanham: Lexington Books.
- Spanierman, Lisa B.; Poteat, V. Paul; Beer, Amanda M.; Armstrong, Patrick Ian (2006): Psychosocial costs of racism to whites: Exploring patterns through cluster analysis. In: *Journal of counseling psychology* 53 (4), S. 434–441.
- Spanierman, Lisa B.; Smith, Laura (2017): Roles and Responsibilities of White Allies: Implications for Research, Teaching, and Practice. In: *The Counseling Psychologist* 45 (5), S. 606–617.
- Sue, Derald Wing (2017): The Challenges of Becoming a White Ally. In: *The Counseling Psychologist* 45 (5), S. 706–716.
- Tatum, Beverly Daniel (1992): Talking about Race, Learning about Racism: The Application of Racial Identity Development Theory in the Classroom. In: *Harvard Educational Review* 62 (1), S. 1–25.
- Tatum, Beverly Daniel (1994): Teaching White students about racism: The search for White allies and the restoration of hope. In: *Teachers College Record* (95(4)), S. 462–476.
- Tatum, Beverly Daniel (2017): "Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?". And other conversations about race. Third trade paperback edition. New York: Basic Books.
- Taylor, Keeanga-Yamahtta (2017): Von #BlackLivesMatter zu Black Liberation. Münster: Unrast.
- Tißberger, Martina (2017): Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Todd, Nathan R.; Spanierman, Lisa; Aber, Mark S. (2010): White Students Reflecting on Whiteness: Understanding Emotional Responses. In: *Journal of Diversity in Higher Education* 3 (2), S. 97–110.
- Vass, Greg (2017): Getting inside the insider researcher: does race-symmetry help or hinder research? In: *International Journal of Research & Method in Education* 40 (2), S. 137–153.

- Wachendorfer, Ursula (2009): Weiße halten weiße Räume weiß. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage. Münster: Unrast, S. 530–539.
- Warren, Mark R. (2010): Fire in the heart. How white activists embrace racial justice. New York: Oxford University Press.
- Weiß, Anja (2013): Rassismus wider Willen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wellman, David T. (1993): Portraits of white racism. 2. edition. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Wollrad, Eske (2010): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag, S. 141–162.
- Yancy, George (Hg.) (2015): White self-criticality beyond anti-racism. How does it feel to be a white problem? Lanham: Lexington Books.
- ZARA - Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (Hg.) (2020): Rassismus Report 2020. Analyse zu rassistischen Übergriffen & Strukturen in Österreich. Online verfügbar unter <https://www.zara.or.at/de/wissen/publikationen/rassismusreport>, zuletzt geprüft am 01.10.2021.
- Zembylas, Michalinos; Schutz, Paul A. (Hg.) (2016): Methodological Advances in Research on Emotion and Education. Cham: Springer International Publishing.

Anhänge

Liste der Interviews

- I1 – Interview 1: Helena (w, 25, Medizinstudentin), Kontakt über Schneeballprinzip, Interview geführt am 07.04.21, Zoom, 1h 24 min
- I2 – Interview 2: Levin (m, 27, Student: Raumforschung) Kontakt über BLM Demonstration, geführt am 08.04.21, Zoom, 58 min
- I3 – Interview 3: Lasse (m, 21, Student: soziale Arbeit, Streetworker) Kontakt über BLM Demonstration, geführt am 12.04.21, Zoom, 50 min
- I4 – Interview 4: Max (m, 20, Student auf Lehramt) Kontakt über BLM Demonstration, geführt am 22.04.21, in Person, 55 min
- I5 – Interview 5: Leila (w, unbekannt, Neunerhaus) Kontakt über Schneeballprinzip, geführt am 28.04.21, Zoom, 1h 06 min
- I6 – Interview 6: Jasmin (w, 28, Doktorandin Molekulare Medizin) Kontakt über BLM Demonstration, 29.04.21, Zoom, 1h 21 min
- I7 – Interview 7: Edgar (m, 45, Lehrer und Psychotherapeut) Kontakt über BLM Demonstration, 04.05.2021, in Person, 1h 02 min
- I8 – Interview 8: Armin (m, unbekannt, IDA e.V.) Kontakt per Mail, geführt am 23.08.21, Zoom, 52 min
- I9 – Interview 9: Peter (m, unbekannt, ZARA) Kontakt per Mail und Schneeballprinzip, geführt am 07.09.21, Zoom, 42 min
- I10 – Interview 10: Tamina (w, 16, Schülerin, #Jugendstehtauf) Kontakt über Mail, 07.09.21, Zoom, 58 min
- I11 – Interview 11: Eva (w, 37, Redakteurin und Journalistin, Workin_Germany) Kontakt per Mail und Schneeballprinzip, geführt am 27.09.21, Zoom, ca. 45 min
- R12 – Reflexion 12: Lorenz (m, 28, Doktorand Molekulare Medizin), Kontakt über BLM Demonstration, Reflexion schriftlich per Mail erhalten am 17.05.2021, 2 Seiten

Abstracts

Abstract Deutsch

Diese Masterarbeit befasst sich mit den Erfahrungen und Emotionen *weißer* Personen, die in antirassistischer Arbeit involviert sind oder daran Interesse zeigen. Subjektive Erfahrungen und Emotionen spielen im Lernprozess über die weitreichenden Mechanismen von Rassismus sowie *whiteness* eine ausschlaggebende Rolle. In besonderem Fokus stehen dabei zum einen diejenigen Erfahrungen, die für die Entwicklung ihres Rassismusverständnisses und ihres eigenen *Weißseins* ausschlaggebend waren, und zum anderen die Emotionen, von denen dieser Prozess des Lernens und die Auseinandersetzung mit ihrer *weißen* Identität (*white racial identity development*, nach Janet Helms 1990) begleitet ist. Um diesen kognitiven und emotionalen Lernprozess zu erforschen und kontextuell zu analysieren, wurden elf Personen interviewt und eine Person in Form einer schriftlichen Reflexion befragt. Diese Arbeit versucht, ein besseres Verständnis für die Komplexität der Emotionen dieses Prozesses zu bekommen und bestehende Theorien auszubauen. Zudem soll sie einen Beitrag dazu zu leisten, diese Prozesse, die im US-amerikanischen Kontext schon tiefgehend untersucht wurden, nun um den Kontext von Deutschland und Österreich, insbesondere um das Gebiet Wien, zu erweitern.

Abstract English

This master's thesis addresses the experiences and emotions of *white* people involved in or interested in antiracist work. Subjective experiences and emotions play a crucial role in the learning process about the mechanisms of racism and *whiteness*. The focus is on the experiences that were decisive for the development of their understanding of racism and their own *whiteness*, and on the emotions that accompany this process of learning and the confrontation with their *white* identity (*white racial identity development*, after Janet Helms 1990). To explore and contextually analyse this cognitive and emotional learning process, eleven people were interviewed and one person was surveyed in the form of a written reflection. This thesis seeks to gain a better understanding of the complexity of the emotions involved in this process and to extend existing theories. In addition, it aims to contribute to extending these processes, which have already been deeply studied in the U.S. context, now to the context of Germany and Austria, especially the Vienna area.