



Laura Wille

Critical Whiteness im Freiwilligendienst

Eine rassismuskritische Analyse der Privilegienreflexion Weißer
Freiwilliger

Forum
Humangeographie **17**

Laura Wille

Critical Whiteness im Freiwilligendienst

Eine rassismuskritische Analyse der Privilegienreflexion Weißer
Freiwilliger

**Critical Whiteness im Freiwilligendienst –
Eine rassismuskritische Analyse der
Privilegienreflexion Weißer Freiwilliger**

Laura Wille

Frankfurt am Main, 2020

© Laura Wille

Forum Humangeographie Nr. 17, herausgegeben von den
Professor*innen des Instituts für Humangeographie
Selbstverlag des Instituts für Humangeographie der Goethe-
Universität Frankfurt am Main

ISBN

978-3-935918-26-8

Kontakt

Goethe-Universität, Institut für Humangeographie,
Timm Brückmann, Jakob Hebsaker
(Schriftleitung Forum Humangeographie)
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main

www.humangeographie.de/forum

»» *As a white person, I realized I had been taught about racism as something puts others at a disadvantage, but had been taught not to see one of its corollary aspects, white privilege, which puts me at an advantage.*

(McIntosh 2007: 377)

««

Inhalt

1	Einleitung	6
1.1	Struktur der Arbeit	9
1.2	Positionierung der Forscherin	10
2	Theoretische Grundlagen zu Rassismus, Critical Whiteness und rassismuskritischer Bildungsarbeit	11
2.1	Rassismus: Macht und Dominanz	11
2.2	Critical Whiteness	19
2.3	Critical Whiteness in der rassismuskritischen Bildungsarbeit	25
3	Zwischenfazit	33
4	Forschungsdesign	35
4.1	Vorbereitung der episodischen Interviews	35
4.2	Interviewdurchführung und Reflexion	37
4.3	Auswertung mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	39
5	Ergebnisdarstellung	43
5.1	Bedeutung der Seminare für die Selbstreflexion und Positionierung	43
5.2	Bedeutung der Erfahrungen im Freiwilligendienst für die Selbstreflexion und Positionierung	49
6	Ergebnisdiskussion	61
6.1	Weißes Privilegien begegnen	61
6.2	Zwischen Bewusstwerdung und Umsetzung	62
6.3	Rassismus und Kolonialismus (k)ein Thema für Nord-Nord Freiwillige	63
6.4	Heterogene Seminargruppe als Herausforderung	64
7	Konsequenzen für die pädagogische Begleitung der Freiwilligen	67
7.1	Räume der Selbstreflexion und Auseinandersetzung eröffnen	67
7.2	Critical Whiteness als intersektionalen Ansatz nutzen	68
7.3	Weißes Freiwillige intensiver begleiten	69
7.4	Grenzen und Schwierigkeiten begegnen	71
8	Fazit und Ausblick	75
	Literaturverzeichnis	79
	Interviewverzeichnis	87

1 Einleitung

Ein Freiwilligendienst im Ausland ist mittlerweile Bestandteil der Lebensläufe tausender junger Menschen in Deutschland. Mit dem vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung geförderten entwicklungspolitischen Programm *weltwärts* sind seit 2008 mehr als 30.000 Freiwillige in Länder des Globalen Südens ausgereist (Guffler et al. 2017: vii). Im Rahmen des Internationalen Jugendfreiwilligendienstes (IJFD), der an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gekoppelt ist, werden seit 2010 mittlerweile jährlich ca. 3.000 Freiwillige sowohl in Länder des Globalen Südens (Nord-Süd Freiwillige) als auch in Länder des Globalen Nordens (Nord-Nord Freiwillige) entsendet (AKLHÜ e. V. 2017: 17). Das *weltwärts*-Programm und der IJFD sind somit nach der Anzahl der entsendeten Freiwilligen die zwei größten internationalen Freiwilligendienste in Deutschland (AKLHÜ e. V. 2017: 17). Beide Programme verstehen sich als Lerndienste (Guffler et al. 2017: 14, BMFSFJ o.J. b). So stellt das *weltwärts*-Programm die entwicklungspolitische Bildung beziehungsweise »das Lernen [...] im Sinne des Globalen Lernens«¹ (Guffler et al. 2017: 14) in den Vordergrund und der IJFD die Möglichkeit »interkulturelle, gesellschaftspolitische und persönliche Erfahrungen in einer anderen Kultur zu sammeln« (BMFSFJ o.J. a).

Ziel der staatlichen Förderung der Freiwilligendienste ist es, möglichst vielen Jugendlichen die Chance für einen Freiwilligendienst einzuräumen (Guffler et al. 2017: ix, BMFSFJ o.J. b). Nach wie vor sind die Mehrheit der entsendeten Freiwilligen jedoch junge Abiturient*innen aus »Akademikerfamilien« (AKLHÜ e. V. 2016: 21-23). Für das *weltwärts*-Programm liegen weitere Daten vor, die zeigen, dass Menschen mit Beeinträchtigung/Behinderung und Menschen mit »sogenanntem Migrationshintergrund« deutlich unterrepräsentiert sind (Guffler et al. 2017: ix, xiii). Dies zeigt, dass trotz verschiedener Bemühungen, die Freiwilligendienste inklusiv zu gestalten, weiterhin vor allem privilegierte Weiße² junge Erwachsene von diesen staatlichen Förderungen profitieren (AKLHÜ e. V. 2016: 23, Goel 2011: 25, 28, Guffler et al. 2017: ix). Gerade vor diesem Hintergrund fordert Goel (2011: 27-28), dass die Freiwilligen sich mit ihren Privilegien und ihrer Positionierung im Rassismus auseinandersetzen, um bestehende Machtasymmetrien durch die Freiwilligendienste nicht weiter zu verstärken. Räume für die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien

1 »Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität. [...] »Globales Lernen« [zeichnet sich] dadurch aus, dass gesellschaftliche Entwicklungsfragen [...] im Kontext weltgesellschaftlicher Strukturen verstanden werden« (VENRO 2000: 2).

2 »Weiß« ist ein sozial-politisches Konstrukt und wird daher in dieser Arbeit großgeschrieben (vgl. Kapitel 2.1.1).

und der Verstrickung von Freiwilligendiensten und den Freiwilligen selbst in globale Machtungleichheitsverhältnisse eröffnen sich vor allem in der pädagogischen Begleitung der Freiwilligendienste. Die begleitenden Vor- und Nachbereitungsseminare werden häufig für weltwärts und IJFD Freiwillige von den verschiedenen zivilgesellschaftlichen Entsendeorganisationen gemeinsam durchgeführt und sind somit auch unabhängig vom Zielland des Freiwilligendienstes (Guffler et al. 2017: 42), dabei ist die »antirassistische Bildungsarbeit einer der Schwerpunkte« (Krüger 2015: 86)³.

Dennoch zeigt sich, dass der Fokus der Betrachtung und auch die Notwendigkeit und Relevanz der Auseinandersetzung mit Rassismus vor allem im Rahmen der Nord-Süd Freiwilligendienste gesehen wird. Dies steht vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik, dass entwicklungspolitische Nord-Süd Freiwilligendienste koloniale Kontinuitäten und ungleiche Machtstrukturen reproduzieren (Danielzik 2013: 27-28, Goel 2011: 26, Kontzi 2015). Außerdem zeigen Untersuchungen von Bildungsmaterialien und -methoden (Bendix et al. 2015, Brüggemann & Köhler 2012, Goel 2011: 26), dass auch die pädagogische Begleitung der Nord-Süd Freiwilligen selbst Rassismen reproduzieren. Dabei stellt sich ebenfalls als problematisch heraus, dass Kolonialismus, seine Folgen und Kontinuitäten häufig nicht thematisiert werden und stattdessen eurozentristische und hegemoniale Weltbilder vermittelt und somit Machtungleichheiten gestärkt werden (Bendix et al. 2015: 47, Danielzik 2013: 27-30). Gefordert wird neben strukturellen Veränderungen des weltwärts-Programms (Guffler et al. 2017: 12-15) daher vor allem auch eine kritische Auseinandersetzung mit rassistischen Machtstrukturen und den eigenen Weißen Privilegien, die sich daraus ergeben (Goel 2011: 26, 28, Krüger 2015: 86, 90).

Trotz notwendiger und berechtigter (postkolonialer) Kritik an Nord-Süd Freiwilligendiensten, kann durch den Fokus auf Nord-Süd Freiwilligenkontexte, der Eindruck entstehen, dass Rassismus für Nord-Nord Freiwillige nicht relevant sei. Dadurch wird die Relevanz der Auseinandersetzung mit Rassismus weiterhin vor allem in Nord-Süd Kontexten verortet und Rassismus somit zu einem Problem ›Anderer‹ gemacht. Dass Rassismus und Kolonialismus (in der Bildungsarbeit) häufig nur in Ländern des Globalen Südens verortet werden, zeigt dass diese Themen immer noch nicht als relevant für Deutschland erachtet werden (Danielzik 2013: 29, Ofuatey-Alazard 2015: 127, 139, Sow 2015: 126) und Rassismus häufig nur als Randproblem betrachtet wird (Tißberger 2017: 89). Somit stellt sich die Herausforderung, das Thema für beide Gruppen Weißer Freiwilliger gleichermaßen relevant zu gestalten – unabhängig vom Zielland des Freiwilligendienstes (Krüger 2015: 90). Die Notwendigkeit dafür

³ Auch die untersuchte Entsendeorganisation führt die Vor- und Nachbereitungsseminare für Nord-Nord- und Nord-Süd Freiwillige zusammen durch und setzt einen Schwerpunkt auf die rassismuskritische Bildung.

»begründet sich offenkundig aus der deutschen Geschichte und der Tradition der Freiwilligendienste als Programme der Begegnung und der Friedensarbeit nach dem Zweiten Weltkrieg« (Krüger 2015: 86). Somit wird deutlich, dass Rassismus sowohl für Nord-Nord als auch Nord-Süd Freiwillige von Relevanz ist und sie sich alle in rassistischen Machtstrukturen bewegen. Gleichzeitig ist zu beachten, dass letztlich auch rassismuskritische Bildungsarbeit in rassistische Strukturen eingebettet ist und daher Gefahr läuft, Rassismen zu reproduzieren (Machold 2011: 379, 381).

Vor diesem Hintergrund und dem, dass deutsche Freiwillige mehrheitlich (bezüglich Rassismus) privilegiert sind, ist es wichtig und sinnvoll, dass Rassismus aus eben dieser Weißen privilegierten Position betrachtet und behandelt wird. Um sich dieser Auseinandersetzung zu nähern, eignet sich das Konzept der Critical Whiteness. Die Critical Whiteness Studies stellen nicht (mehr) Schwarze⁴ als von Rassismus Betroffene in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen, sondern Weiße, die von Rassismus profitieren und Weiße Privilegien besitzen (Pech 2009: 63-64). Somit ist Rassismus für Weiße nicht mehr ein Problem anderer, das sie ausblenden und von sich schieben können (Pech 2009: 63), sondern Rassismus wird zum »[W]eißen Problem« (Meulenbelt 1988 zit. in Fischer 2016: 42).

»Die Stärke der Perspektive auf Whiteness besteht entsprechend für rassismuskritische Ansätze genau darin, dass jeder Person – eben auch Weißen Menschen – ein Platz in dem rassistischen Machtverhältnis zugewiesen wird.« (Pech 2009: 64)

Das heißt, das Konzept Whiteness⁵ bietet einen »Perspektivwechsel«, der den Weißen Freiwilligen »den Blick für eigene Privilegien öffnen kann« (Krüger 2015: 90) und dadurch auch eine kritische Positionierung im rassistischen Machtsystem fördern kann. Weiße Freiwillige – und auch die Weißen Seminarleiter*innen beziehungsweise Teamenden sowie Mitarbeiter*innen der Entsendeorganisationen – sollten ihre Weißen Privilegien reflektieren und verstehen, dass sie auch ungewollt in Rassismus verstrickt sind und von ihm profitieren (Goel 2011: 28). Es wird deutlich, dass die Privilegienreflexion für alle Weißen (Freiwilligen), das heißt, für alle die von Rassismus profitieren und privilegiert sind, notwendig ist (Goel 2011: 28).

Elverich und Reindlmeier (2009) sowie Pech (2009) setzten sich mit Anknüpfungspunkten und Herausforderungen der Übertragung der Critical Whiteness Studies für die antirassistische Bildungsarbeit auseinander. Hier merken Elverich und Reindlmeier (2009: 52) an, dass »Ansätze zur Auseinandersetzung mit ›Whiteness‹ in

4 ›Schwarz‹ ist ein sozial-politisches Konstrukt sowie eine erkämpfte Selbstbezeichnung und wird daher in dieser Arbeit großgeschrieben (vgl. Kapitel 2.1.1).

5 Whiteness wird in dieser Arbeit äquivalent zu Weißsein verwendet und als eine konstruierte Machtposition im rassistischen System verstanden, die mit strukturellen Privilegien verbunden ist (Frankenberg 1996: 56, Pech 2009: 64) (vgl. Kapitel 2.1.1, 2.2.2).

der antirassistischen Bildungsarbeit [...] hierzulande noch in den Kinderschuhen [stecken]«. Folglich ist es interessant, die Critical Whiteness Studies weiter in den Kontext der Praxis, das heißt der rassismus- und machtkritischen Bildungsarbeit im Rahmen von Freiwilligendiensten, zu stellen. Alle Weißen Freiwilligen sollten hierbei hinsichtlich ihrer Privilegienreflexion und der Auseinandersetzung mit Rassismus in den Blick geraten, denn eine Begrenzung der Auseinandersetzung allein auf Nord-Süd Freiwilligendienste verkürzt ein umfassendes rassismuskritisches Bildungsverständnis und reproduziert rassistische Machtstrukturen weiter, in dem das »Rassismusproblem« allein im Globalen Süden verortet wird (Danielzik 2013: 29). Daher werden in dieser Arbeit sowohl Weiße Nord-Nord als auch Nord-Süd Freiwillige einer deutschen Entsendeorganisation betrachtet. Basierend auf den Critical Whiteness Studies wird ihre Auseinandersetzung mit ihren Weißen Privilegien erforscht. Hierbei wird der Frage nachgegangen:

Inwiefern tragen Freiwilligendienste und die begleitenden Seminare zur Privilegienreflexion und zu einer kritischen Positionierung Weißer Freiwilliger im rassistischen Machtssystem bei?

1.1 Struktur der Arbeit

Für die Untersuchung werden zunächst (Kapitel 2.1) grundlegende Begrifflichkeiten für die Beschreibung von rassistischen Machtbeziehungen erläutert. Ferner wird das der Arbeit zu Grunde liegende Verständnis von Rassismus aufgezeigt und in den deutschen und europäischen Kontext eingebettet. Daraufhin werden die Entstehungsgeschichte sowie die zentralen Ziele und Erkenntnisse der Critical Whiteness Studies erläutert (Kapitel 2.2). Dabei dient das Kernkonzept der Whiteness als Ausgangspunkt für die Betrachtung von Rassismus aus Weißer privilegierter Perspektive (Kapitel 2.2.2). Hierbei zeigen sich auch Fallstricke bei der Verwendung des Konzepts der Critical Whiteness und Schwierigkeiten bei der Übertragung in die rassismuskritische Bildungsarbeit (Kapitel 2.2.3). Jedoch bietet das Konzept der Critical Whiteness auch Potentiale für die rassismuskritische Bildungsarbeit beziehungsweise Begleitung von Weißen Freiwilligen. Um den Reflexionsprozess des eigenen Weißseins und damit verbundenen Privilegien nachzuvollziehen, wird im Kapitel 2.3.1 ein Reflexionsprozessmodell vorgestellt. Anschließend werden verschiedene Reaktionen und Umgangsweisen mit dem eigenen Weißsein aufgezeigt (Kapitel 2.3.2, Kapitel 2.3.3). Nach dem Zwischenfazit (Kapitel 3) werden der Forschungsprozess und die verwendeten qualitativen Methoden vorgestellt sowie reflektiert (Kapitel 4). Anschließend werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt (Kapitel 5) und hinsichtlich der Forschungsfrage diskutiert (Kapitel 6). Daraus ergeben sich Vorschläge für die rassismuskritische Bildungsarbeit und die Begleitung der

Weißes Freiwilligen, die im Kapitel 7 erläutert werden, bevor ein abschließendes Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben wird.

1.2 Positionierung der Forscherin

» Wenn [...] Weiße Weißsein kritisch in den Blick nehmen, stellen sich Fragen nach Erkenntnismöglichkeiten und -barrieren in besonderer Weise. (Wolrad 2005: 24) «

Diese Arbeit wurde aus der privilegierten Position und Perspektive einer Weißen Studentin konzipiert und geschrieben. Ich verfüge über einen deutschen Pass und hatte selbst das Privileg, einen geförderten Freiwilligendienst im Ausland ermöglicht zu bekommen. Mein Selbst- und Weltbild wurde durch meine Sozialisation in Deutschland (in einem Akademiker*innenhaushalt), meine Schulbildung und mein Studium maßgeblich von eurozentristischen und Weißen Perspektiven sowie rassistischen und post-/kolonialen Diskursen und Bildern geprägt. Dies ist keine Rechtfertigung, sondern weist vielmehr darauf hin, dass »Rassismus tief in der Gesellschaft verankert ist, [...] [und] unser Denken, Fühlen und Handeln auch dann weiter [beeinflusst], wenn wir ihm kritisch begegnen« (Bönkost 2016: 4). Gleichzeitig zeigt dies die Grenzen beziehungsweise Fallstricke dieser rassismuskritischen Arbeit auf. Die Gefahr Rassismen zu reproduzieren, darf jedoch nicht in Sprachlosigkeit enden, denn dadurch würde ich mich der Auseinandersetzung mit Whiteness und Rassismus entziehen und somit durch die Nutzung dieses Weißen Privilegs meine privilegierte Positionierung absichern (Pech 2009: 81, Bönkost 2016: 2). Während des gesamten Arbeitsprozesses stellt sich mir stets die Frage: »Wie mag mein Weiß-Sein mein Urteil und Urteilsvermögen beeinflussen?« (Bönkost 2016: 2).

Die Motivation für diese Arbeit ist auch zu großen Teilen in meinem langjährigen ehrenamtlichen Tätigkeit im Bereich der Vor- und Nachbereitung von Nord-Nord und Nord-Süd Freiwilligen bei der untersuchten Entsendeorganisation begründet. Erfahrungen aus dieser pädagogischen Praxis haben daher Einfluss auf die Konzeption und die Durchführung dieser Arbeit genommen (vgl. Kapitel 4).

2 Theoretische Grundlagen zu Rassismus, Critical Whiteness und rassismuskritischer Bildungsarbeit

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit näher erläutert. Um eine rassismuskritische Analyseperspektive einzunehmen, wird zunächst das verwendete Verständnis von Rassismus dargestellt (Kapitel 2.1). Anschließend wird das zentrale Konzept der Arbeit, das Konzept der Critical Whiteness, hinsichtlich seiner Entstehungsgeschichte, Kernanliegen und Erkenntnisse ausführlich erläutert (Kapitel 2.2). Zuletzt wird die Perspektive der Critical Whiteness (Studies) in die rassismuskritische Bildungsarbeit übertragen (Kapitel 2.3).

2.1 Rassismus: Macht und Dominanz

Für eine rassismuskritische Arbeit ist es unabdinglich, das zu Grunde liegende Rassismusverständnis explizit darzulegen. Dafür wird das Verständnis von Leiprecht et al. (2011: 10) einer ideologiekritischen Rassismusforschung herangezogen, die unter anderem durch Robert Miles, Stuart Hall und Etienne Balibar geprägt wurde.

»[Sie] gehen davon aus, dass durch das ›Wissen‹, das in rassistischen Erklärungssystemen bereit gestellt ist, Macht und Dominanz praktiziert, plausibilisiert und legitimiert wird. Dieses ›Wissen‹ muss den Subjekten nicht immer bewusst sein; es gehört vielmehr zum Haushalt der *selbstverständlich* plausiblen Bilder und Imaginationen, Begründungs- und Deutungsmuster, die in einem kolonialen, nationalistischen und eben rassistischen Schemata beeinflussten gesellschaftlichen Zusammenhang gelten und wirken.« (Leiprecht et al. 2011: 10, Hervorhebung im Original)

In den folgenden Kapiteln wird auf Rassismus als ein historisch gewachsenes Machtverhältnis eingegangen (Kapitel 2.1.2) und dieses – gerade im Hinblick auf die Forschungsfrage – mit besonderem Fokus auf den deutschen und europäischen Kontext aus einer postkolonialen Perspektive heraus diskutiert (Kapitel 2.1.3). Zunächst werden dafür zentrale Begriffe und ihre Verwendung in dieser Arbeit aufbereitet (Kapitel 2.1.1).

2.1.1 Von ›Schwarz‹ und ›Weiß‹

» Die Begriffe einfach zu benutzen wäre praktischer, so wie vieles ›praktisch‹ ist, was herrschende Diskurse nicht stört. (Elverich et al. 2009: 16)⁶ «

Damit beschreiben Elverich et al. (2009: 16) die Notwendigkeit aber auch die Herausforderung, sich mit verwendeten Begrifflichkeiten, ihrer Bedeutung und Geschichte sowie ihrer Wirkung auseinanderzusetzen, anstatt gängige Bezeichnungen unhinterfragt zu übernehmen. Daher wird im Folgenden auf die zentralen Begriffe, die in dieser Arbeit benötigt werden, um rassistische Machtverhältnisse beschreibbar zu machen, eingegangen und ihre Schreibweise und Verwendung näher erläutert.

»Schwarz [ist] [e]ine diskriminierungsfreie Selbstbezeichnung. Sie markiert bestimmte gemeinsame Erfahrungshorizonte und Lebensrealitäten in einer weiß-dominierten Gesellschaft« (Bergold-Caldwell et al. 2015: 13). Jedoch war ›Schwarz‹ jahrhundertlang »eine rassistische Fremdzuschreibung«, die erst in den 1960er Jahren von Schwarzen angeeignet sowie neu besetzt wurde und seitdem »Ausdruck von Empowerment (Selbstermächtigung) [ist]« (Ha et al. 2007: 13). Wohingegen die Bezeichnung ›Nicht-Weiße‹ eine Fremdbezeichnung ist, die Weiße zur Norm und Schwarze zur Abweichung von der Norm erklärt und sie dadurch »auf eine reine Negation reduziert« (Ha et al. 2007: 10). Neben ›Schwarz‹ ist auch der Begriff ›People of Color‹ mittlerweile im anglophonen Raum eine »gängige Selbstbezeichnung« (Bergold-Caldwell et al. 2015: 13). Dieser stellt eine Erweiterung des Begriffs ›Schwarz‹ dar, um die Diversität von Menschen mit Rassismuserfahrungen zu erfassen und die scheinbare Gegensätzlichkeit der Konzepte ›Schwarz‹ und ›Weiß‹ aufzubrechen (Ha et al. 2007: 14). Ebenso wenig wie Schwarze stellen auch People of Color keine homogene, einheitliche und statische Gruppe dar (Ha et al. 2007: 12).

»[Jedoch] teilen [sie] [...] die gemeinsame, in vielen Variationen auftretende und ungleich erlebte Erfahrung, aufgrund körperlicher und kultureller Fremdzuschreibungen der Weißen Dominanzgesellschaft als ›anders‹ und ›unzugehörig‹ definiert zu werden.« (Ha et al. 2007: 12, Hervorhebung im Original)

›People of Color‹ ist somit eine emanzipatorische »Selbstbezeichnung, die auf einer Solidarität stiftenden Perspektive basiert« (Ha et al. 2007: 12). Diese wurde jedoch auch erst in den 1960er Jahren erkämpft und darf nicht mit der kolonialrassistischen Fremdbezeichnung ›coloured‹ (›farbig‹) verwechselt werden (Bergold-Caldwell et al. 2015: 13, Ha et al. 2007: 13). »›People of Color‹ [verstehen sich] in erster Linie als

⁶ Elverich et al. (2009: 15-16) beziehen sich auf ihre Überlegungen zur Verwendung der Begriffe ›Kultur‹ und ›interkulturell‹, die sie als problematisch erachten, aber dennoch »zur Verständigung benötigen«.

›people‹, also ›Menschen‹« (Bergold-Caldwell et al. 2015: 13). Das Fehlen einer angemessenen Übersetzung könnte auch ein Grund dafür sein, dass sich der Begriff ›People of Color‹ im deutschsprachigen Raum noch nicht im Alltag durchsetzen konnte, sondern hauptsächlich in akademischen und aktivistischen Kreisen verwendet wird (Bergold-Caldwell et al. 2015: 13). Auch in der Bildungsarbeit ist die Anwendung der Begrifflichkeiten ›People of Color‹, ›Schwarz‹ und ›Weiß‹ insofern herausfordernd, dass es schwierig ist, zu verstehen, dass die Bezeichnungen sozial konstruiert sind und auf de-/privilegierte Positionierungen in der Gesellschaft verweisen und nicht naturgegebene, unveränderbare Eigenschaften (wie zum Beispiel Hautfarbe) bezeichnen (Krüger 2015: 90).

In dieser Arbeit werden sowohl die Selbstbezeichnung ›People of Color‹ als auch ›Schwarz‹ verwendet, um Personen mit Rassismuserfahrungen zu benennen. Dabei sollte für beide Bezeichnungen der folgende Hinweis von Ha et al. (2007: 14) berücksichtigt werden:

»Wie jedes Wissen, ist auch der People of Color-Ansatz lediglich temporär gültig und innerhalb eines bestimmten historisch-gesellschaftlichen Kontextes entstanden. Er ist kein universeller Ansatz, der überall und zu jeder Zeit gleichermaßen Gültigkeit beanspruchen kann.«

›Weiß‹ ist wie ›Schwarz‹ sozial konstruiert und muss gleichermaßen benannt und markiert werden, um Weißsein nicht zur Norm oder als universell zu erklären (Ha et al. 2007: 10). Außerdem sind mit Weißsein Privilegien und Macht verknüpft, die benannt werden müssen (Bergold-Caldwell et al. 2015: 13). Ferner bezeichnet Wollrad (2005: 20) ›Weiß‹ als eine »dominante Kategorie« und ›Schwarz‹ als »widerständig«. Einige Autor*innen wie Bergold-Caldwell et al. (2015: 13) präferieren, daher ›Schwarz‹ großzuschreiben, um hervorzuheben, dass es eine »erkämpfte Selbstbezeichnung« ist und »weiß« nicht. ›Weiß‹ dennoch großzuschreiben und es somit mit der erkämpften Selbstbezeichnung ›Schwarz‹ gleichzusetzen, sei laut Eggers et al. (2004 o. S. zit. in Wollrad 2005: 20) eine »weiße Aneignung«. Ihr Vorschlag ist es, »*weiß*« stattdessen klein und kursiv zu schreiben, um die Konstruktion zu betonen (Eggers et al. 2005: 13). Wollrad (2005: 20) argumentiert gegen diese Schreibweise, »die diesen hegemonialen Begriff in visueller Hinsicht [sic!] auf besondere Weise gegenüber ›Schwarz‹ exponiert«. Dieser Ansicht sind auch Bergold-Caldwell et al. (2015: 13) und sehen daher von einer Kursivschreibung ab. Hingegen dient die Großschreibung beider Begriffe dazu, zu betonen, dass es sich um sozial-politische Konstrukte und Ordnungsmuster und nicht um Hautfarben oder angeborene Eigenschaften handelt (Bergold-Caldwell et al. 2015: 13, Ha et al. 2007: 13, Pech 2009: 64, 67, Wollrad 2005: 20). Die Großschreibung ist somit auch eine »Strategie, um Herrschaftsverhältnisse überhaupt beschreibbar machen zu können« (Wollrad 2005: 20). Sie begründet sich ferner darin, dass beide Begriffe »nicht unabhängig voneinander konstruiert werden

können, ihre Bedeutungsinhalte also unabdingbar aufeinander bezogen und beide als politische Kategorien zu sehen sind« (Amesberger & Halbmayr 2008: 12). Daher werden die Begriffe auch in dieser Arbeit großgeschrieben.

Gleichermaßen wird auch Weißsein als eine konstruierte Machtposition im rassistischen System verstanden, die mit strukturellen Privilegien verbunden ist (Frankenberg 1996: 56, Pech 2009: 64). Um den »Konstruktionscharakter« zu betonen, verwendet beispielsweise Pech (2009: 64) die englische Bezeichnung Whiteness, da ihrer Ansicht nach »›Weiß-Sein [...] augenblicklich noch eine zu stark essentialistische Konnotation [hat]«. In dieser Arbeit werden beide Begriffe äquivalent verwendet, wobei Whiteness mehr dem Konzept der Machtpositionierung und Weißsein der eigenen »rassifizierten Positionierung« im rassistischen Machtsystem zugeordnet wird, dennoch werden beide Begriffe stets als Konstrukte verstanden (vgl. Kapitel 2.2.2).

2.1.2 Rassismus als historisch gewachsenes Machtverhältnis

Rassismus ist ein Machtverhältnis, welches nicht allein als ein gesellschaftliches Randphänomen verstanden werden kann, das sich nur in Gewalttaten von Rechtsextremist*innen zeigt. Vielmehr durchzieht dieses Machtverhältnis die ganze Gesellschaft und wird stetig reproduziert (Goel 2011: 26, Leiprecht et al. 2011: 9). »Rassismus wird als strukturell und institutionell in Gesellschaften mit Weißer Hegemonie verankert gesehen, d. h., dass er auch ohne rassistische Intention Weißer Akteure wirksam wird« (Dietze 2009: 225). Obwohl es keine ›Rassen‹ gibt, ist Rassismus, der auf sozialen Konstrukten von ›Rasse‹ basiert, »wirkungsmächtig« (Lück 2009: 1). Guillaumin (2002: 107) wird mit ihrer berühmten Aussage noch deutlicher, indem sie sagt: »Race does not exist. But it does kill people«. Ausgehend von Vorstellungen von »Abstammung« und »kulturell-territorialer Zugehörigkeit« werden Menschen rassifiziert und differenziert (Mecheril & Melter 2010: 156). Sie werden in ›Wir‹ und die ›Anderen‹ eingeteilt, hierarchisiert und an bestimmten Orten als zugehörig oder nicht-zugehörig markiert (Goel 2011: 26). Folglich »ordnet [Rassismus] Körper und die ihnen zugeschriebenen ›Identitäten‹ und Handlungspraxen im Raum« (Mecheril & Melter 2010: 156). Hierbei ist ein wesentlicher Aspekt rassistischer Machtverhältnisse, dass »Ausgrenzungspraxen gesellschaftlich durchsetzbar sind, wenn sie in der Gesellschaft legitim sind und gerechtfertigt werden, wenn sie die Gesellschaft strukturieren und in Wissen und Institutionen verankert sind« (Goel 2011: 26). Eine Gruppe muss dementsprechend über »kulturelle[...], politische[...] und juristische[...] Machtmittel verfügen, [um] mögliche rassistische Unterscheidungen strukturell wirksam werden zu lassen« (Mecheril & Melter 2010: 156).

Obwohl Rassismus bis in die Antike zurückgeht, nahm er während der Kolonialzeit neue Dimensionen an (Arndt 2015: 660). Der »biologisch-genetischen Rassismus«, der von einer naturgegebenen und unveränderbaren Verknüpfung von körperlichen Merkmalen und Fähigkeiten sowie Eigenschaften ausgeht (Mecheril & Melter 2010: 156), erhielt in der Epoche der ›Aufklärung‹ in Europa seine wissenschaftliche Fundierung (Arndt 2015: 660, Mecheril & Melter 2010: 159). Weiße Wissenschaftler*innen kategorisierten und hierarchisierten Menschen aufgrund physischer Merkmale und dem ›Rasse‹-Konzept und nutzten dies zur Legitimation des Kolonialismus (Mecheril & Melter 2010: 159).

Postkoloniale Theoretiker*innen zeigen auf, dass koloniale Denkmuster und mit ihnen der Rassismus, der eine wichtige ideologische Grundlage für Kolonialismus darstellte, weiterhin wirkmächtig, aber wandelbar sind (Mecheril & Melter 2010: 153). So wurde nach dem Zweiten Weltkrieg in Abgrenzung zum Nationalsozialismus Abstand von biologistischen Einteilungen und dem Konzept ›Rasse‹ genommen (Mecheril & Melter 2010: 152-153). Dennoch findet Rassismus andere Ausdrucks- und Wirkungsformen. Balibar (1990: 28 zit. in Mecheril & Melter 2010: 152) spricht von einem »Rassismus ohne Rassen« in der Zeit der »Entkolonialisierung«. Dieser stützt sich nicht mehr auf biologisch genetische Rassekonstruktionen, sondern auf die »Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen«. Somit postuliert dieser kulturelle Rassismus »die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen« (Balibar 1990: 28 zit. in Mecheril & Melter 2010: 152) und liefert damit Argumente gegen Migration. Dabei wird nicht mehr auf genetische Differenzen wie beim ›Rasse‹-Konzept Bezug genommen, sondern auf eine »[Differenz] der sozial-kulturellen Ausstattung von Menschengruppen« (Mecheril & Melter 2010: 156). Diese »sozial-kulturelle Ausstattung« wird dennoch häufig als naturgegeben und unveränderlich gesehen und als Merkmal einer angeblich homogenen ›Kulturgruppe‹ konstituiert (Mecheril & Melter 2010: 156).

Weiterhin finden auch in dieser kulturellen Ausprägung von Rassismus hierarchisierende Abgrenzungspraktiken zwischen einem kollektiven Weißen ›Wir‹ und den ›Anderen‹ (Mecheril & Melter 2010: 156) statt. Wie auch im biologisch-genetischen Rassismus werden diese gewaltvollen Bezeichnungs- und Abgrenzungspraktiken zur Legitimation von Diskriminierung und Deprivilegierung genutzt (Mecheril & Melter 2010: 156). Somit wird deutlich, dass Rassismus veränderbar ist und unterschiedliche Ausprägungen hat. Im deutschen Kontext wird dies auch durch die Tabuisierung des ›Rasse‹ Begriffs deutlich (Tißberger 2017: 89) (vgl. Kapitel 2.1.3).

Diese historische Entwicklung rassistischer Machtverhältnisse ist gleichzeitig die Begründung dafür, dass es keinen sogenannten *reverse racism* gibt, das heißt keinen Rassismus von Schwarzen an Weiße gerichtet (DiAngelo 2010: o.S.). Zwar hat

vermutlich jede Person Vorurteile und auch People of Color können Vorurteile gegenüber Weißen haben, aber da sie auf einer kollektiven Ebene nicht über die Machtmittel verfügen, Weiße zu unterdrücken, kann hier nicht von Rassismus gesprochen werden (DiAngelo 2010: o.S., Goel 2011: 26, Mecheril & Melter 2010: 156). »Weiße[...] profitieren [...] permanent vom strukturellen Rassismus der Gesellschaft und sind damit - wenn auch wider Willen - Teil des Rassismus« (Tißberger 2017: 91). Wobei ›Weiß‹ nicht als Hautfarbe, sondern als privilegierte Positionierung »in einem ethnisch und rassistisch strukturierten Raum« (Mecheril & Melter 2010: 158) zu verstehen ist. Genauso ist ›Schwarz‹ eine gesellschaftspolitische Positionierung in einem rassistischen Machtsystem (Bendix et al. 2013: 10).

Es besteht die Herausforderung darin, Rassismus als Problem aller und nicht als »Problem weniger« anzuerkennen, gleichzeitig jedoch die individuelle Verantwortung gegen Rassismus zu handeln, nicht an Strukturen und Institutionen abzugeben (Tißberger 2017: 90). Nichtsdestotrotz muss Rassismus als Machtverhältnis verstanden werden, das in die Gesellschaft und Strukturen eingebunden ist beziehungsweise diese prägt und daher müssen eben diese Strukturen verändert werden (Goel 2011: 26-27). So muss laut Tißberger (2017: 90) »Ausgangspunkt der Veränderung wenn nicht gar Überwindung des Rassismus [...] das Subjekt als (Re-)Produzentin rassistischer Diskurse, Strukturen und Verhältnisse sein«. Es ergibt sich folglich die Notwendigkeit, dass Weiße ihr eigenes Weißsein reflektieren und anerkennen, denn erst dann werden sie gegen Rassismus handlungsfähig (Tißberger 2017: 91).

2.1.3 Rassismus im deutschen und europäischen Kontext – aus postkolonialer Perspektive

Im Allgemeinen ist die eigene koloniale Vergangenheit Deutschlands »im kollektiv Imaginären [nur] wenig präsent[...]« (Dietze 2009: 221), dennoch »[gehört] Rassismus [...] in Deutschland, wie in allen anderen Nationen der nordwestlichen Hemisphäre, zum Gewebe des öffentlichen Diskurses« (Dietze 2009: 219), weshalb eine kritische Auseinandersetzung mit Whiteness und Rassismus im Kontext postkolonialer Kritik notwendig ist (Wollrad 2005: 44). Postkolonialismus ist nicht ein

»chronologischer Epochenbegriff, der die Zeit nach der formellen politischen Unabhängigkeit von der westlichen Kolonialmacht markiert, sondern eine politisch motivierte Analysekategorie, der historischen, politischen, kulturellen und diskursiven Aspekte des *unabgeschlossenen Kolonialdiskurses*.« (Ha 1999: 84, Hervorhebung im Original)

So wird in Deutschland nicht nur häufig »behauptet, der Kolonialismus hätte in der deutschen Geschichte kaum eine Rolle gespielt« (Sow 2015: 126), sondern auch dass es

keinen Rassismus mehr gäbe (Hirsbrunner 2015: 245). Letzteres wurde nach dem Nationalsozialismus durch die Tabuisierung des Begriffs ›Rasse‹ versucht (Tißberger 2017: 89). Nichtsdestotrotz bleiben koloniale Denkweisen und Rassismus auch im deutschen Kontext allgegenwärtig (Tißberger 2017: 89). Dennoch wird innerhalb Deutschlands Rassismus zum einen häufig nur als Randproblem rechtsradikaler Gruppen angesehen statt als Problem in der »Mitte der Gesellschaft« (Tißberger 2017: 89-90). Zum anderen werden häufig fehlerhafte Begriffe wie ›Ausländerfeindlichkeit‹ oder ›Fremdenfeindlichkeit‹ verwendet, um eigentlich rassistische Handlungen zu beschreiben (Mecheril & Melter 2010: 164). Diese Bezeichnungen sind insofern fehlerhaft, dass weder alle noch nur Ausländer*innen von Rassismus betroffen sind, denn Weiße Ausländer*innen erfahren keinen Rassismus, Schwarze Deutsche hingegen schon (Tißberger 2017: 89). Ferner essentialisiert ›Fremdenfeindlichkeit‹ die Fremdheit der vermeintlich ›Anderen‹, dabei sollte jedoch hinterfragt werden, wer oder was die ›Fremden‹ ›fremd‹ macht (Segbers & Eberth 2017: 13). Diskriminierung und Ausgrenzung erfolgen auch heute innerhalb Deutschlands aufgrund der »Imagination einer gefährlichen Differenz, welche durch phänotypische Merkmale, einen Akzent oder einen ›ausländisch‹ klingenden Namen markiert wird« (Tißberger 2017: 89). Zwar wurde ›Rasse‹ aus dem (deutschen) Wortschatz gestrichen, an dessen Stelle tritt jedoch häufig fast synonym ›Kultur‹ (Mecheril & Melter 2010: 153). Entsprechend des kulturellen Rassismus werden natürliche und unveränderliche kulturelle Differenzen sowie eine »Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen« (Balibar 1990: 28 zit. in Mecheril & Melter 2010: 152) unterstellt.

Tißberger (2017: 89) stellt heraus, dass Zugehörigkeit in Deutschland letztlich über Weißsein konstruiert wird und nicht über ›deutsch‹ oder ›einheimisch‹. Das heißt, Weißsein und Deutschsein ist auf engste Weise miteinander verknüpft. Diese Rassifizierung von Deutschsein (Wollrad 2005: 12) hat zur Folge, dass Deutschsein und Schwarzsein als scheinbare Widersprüche konstituiert werden und Schwarze Deutsche »unsichtbar« gemacht werden (Wollrad 2005: 45) und »aus der ›Blutgemeinschaft‹ verbannt [werden]« (Wollrad 2005: 12). Mit dem Sammelband »Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte« (1992) machten die Autorinnen auf dieser hegemonialen Vorstellung eines Weißen Deutschlands aufmerksam und zeigten sowohl »die Kontinuitäten von Rassenkonstruktionen vor und nach dem Nationalsozialismus [...] [als auch] eine Periodisierung Schwarzer Anwesenheit in Deutschland [auf]« (Wollrad 2005: 45).

Diese hegemoniale Vorstellung von Deutschsein lässt sich auch in der Identifikation als Europäer*in wiederfinden, denn auch für die europäische Identität ist Weißsein einer der »strukturell und diskursiv dominantesten Konstituenten« (Arndt 2005: 25). Dabei ist Europa kein natürlich abgegrenzter oder natürlich ausgestatteter Raum, »sondern vielmehr ein historisches und politisches Konstrukt, das sich vor allem in seiner Abgrenzung nach außen Form und Inhalt zu geben« (Arndt 2005: 24) scheint.

»Die moderne« europäische Identität wurde vor allem im 19. und 20. Jahrhundert durch den Kolonialismus und die ihn legitimierenden Rassentheorien, die wiederum Weiße zur Norm und als allen überlegen erklärten, geprägt (Arndt 2005: 25). Europa entwarf sich als Weiß, als allein handlungsfähiges Subjekt und legitimierte damit »den Rest der Welt zu ‚zivilisieren« und die ›Anderen‹ »zu definieren, zu okkupieren, zu beherrschen, zu verändern und zu objektivieren« (Arndt 2005: 26). Somit ist eine koloniale Überlegenheitsvorstellung und die Verknüpfung, Europäer*in zu sein und Weiß zu sein, fest in die europäische Geschichte und Identität eingeschrieben (Arndt 2005: 25). Auch nach dem offiziellen Ende des Kolonialismus wurde die Machtposition Europas durch die Modernisierungstheorie abgesichert (Arndt 2005: 27). So ging der Kolonialdiskurs in den Entwicklungsdiskurs über, in dem ›der Westen‹ sich als Abbild ›der Moderne‹ und als höchste Entwicklungsstufe inszeniert und die ehemaligen Kolonien als noch »unterentwickelten« bzw. »›noch nicht‹ modernen ›Rest«⁷ (Danielzik 2013: 28), als Gegenbild, konstruiert.

Genau diese Konstruktionsprozesse aufzudecken und in Verbindung mit »koloniale[n] Wissens- und Wahrheitsproduktionen« (Wollrad 2005: 44) zu bringen, ist Anliegen postkolonialer Kritiker*innen. So arbeitete Said bereits 1978 in seinem bekannten Werk »Orientalism« heraus, dass der »Okzident« sein Selbstbild durch das »Andern« (*othering*) des »Orients« entwirft (Danielzik 2013: 27). Dabei wird das Gegenbild nicht nur binär konstruiert, sondern hierarchisch untergeordnet und die Welt somit hegemonial »in unter-entwickelt - entwickelt, traditionell - modern, zivilisiert - primitiv, rational - emotional, etc.« (Danielzik 2013: 28) eingeteilt. Im Kolonial- und Entwicklungsdiskurs sollen Gesellschaften in diesen ungleichen Machtverhältnissen festgeschrieben werden (Danielzik 2013: 28). Doch dies ist ein Aushandlungsprozess, der durch die Definitionsmacht und die »Etablierung eurozentristischer Wahrheitsregimes« (Ha 2007: 43) gelenkt wird. Hierbei betonen postkoloniale Studien, dass die Kolonisation, koloniales Wissen, wie Überlegenheitsvorstellungen und die Konstruktion des Anderen sowohl den Kolonisierten als auch den Kolonisierenden eingeschrieben wurden und ihre Gesellschaften auf unterschiedliche Weise geprägt haben (Hall 1997: 226). Das heißt auch, dass Schwarze nicht nur durch *othering*-Prozesse als ›Andere‹ konstruiert und positioniert wurden, sondern durch eine »gezielte[...] Ausübung von kultureller Macht und Normalisierung [unterworfen wurden]« (Hall 1994: 29). So beschreibt Hall (1994: 29-30) »den traumatischen Charakter der ›kolonialen Erfahrung‹« folgendermaßen: »[S]ie [hatten] die Macht, uns dazu zu bringen, daß [sic!] wir *uns selbst* als ›Andere‹ wahrnahmen und erfuhren« (Hall 1994: 30, Hervorhebung im Original).

Mit seiner Definitionsmacht konstruiert der Globale Norden den Globalen Süden weiterhin als ›anders‹, als »›noch nicht‹ modernen ›Rest« (Danielzik 2013: 28), und

⁷ Dies ist eine Anknüpfung an Halls (1992) Werk »The West and the rest«.

legitimiert somit erneut Eingriffe in die Gesellschaften im Globalen Süden und versucht – wie im Kolonialismus - »die Welt weiterhin nach eigenen Maßstäben zu organisieren« (Danielzik 2013: 28). Trotz dieser kolonialen Kontinuitäten und der Einschreibung von Whiteness in das europäische Selbstbild scheinen Migrationsbewegungen nach Europa, die Imagination eines Weißen Europas ins Wanken zu bringen (Arndt 2005: 27). «In gewollter Distanzierung zu Kolonialismus und Nationalsozialismus wird Weißsein heute aus vermeintlich liberaler Gesinnung verleugnet und damit auf neue Weise ermächtigt« (Arndt 2005: 27). Diese nicht Benennung erklärt Weißsein zur Selbstverständlichkeit, zur Norm und »dethematisiert« Weiße Vorherrschaft (Arndt 2005: 27).

2.2 Critical Whiteness

Um Rassismus, seine Institutionen und Diskurse durchdringenden Macht- und Dominanzstrukturen sowie die Mechanismen, die ihn aufrechterhalten, reproduzieren und stärken, zu verstehen und zu durchbrechen, ist es in der Argumentation der Critical Whiteness Studies unabdingbar, die Position aller zu betrachten (Dugalski et al. 2013: 9). Rassismus betrifft alle und ist nicht nur ein Problem von People of Color. Meulenbelt (1988 zit. in Fischer 2016: 42) benennt es sogar noch deutlicher, indem sie sagt: »Rassismus ist kein schwarzes, sondern ein weißes Problem«. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Positionierung und Rolle sowie die Privilegien Weißer, die rassistische Strukturen konstruieren, reproduzieren und von ihnen profitieren, zu analysieren. Daher ist das Critical Whiteness Konzept für die Analyse der Selbst- und Privilegienreflexion Weißer Freiwilliger äußerst fruchtbar. Dennoch ist es von großer Wichtigkeit, die Schwarze und feministische Geschichte der Critical Whiteness Studies nicht zu übergehen. Eine Nichtnennung der kämpferischen Entstehungsgeschichte birgt laut Dietze (2009: 224) die Gefahr der »Entpolitisierung« und ist kein Zeichen von »Vergesslichkeit, sondern [...] eine strukturelle Ausblendung«. Außerdem würden die Critical Whiteness Studies dadurch ihr Ziel der »Dezentrierung« von Whiteness verfehlen und stattdessen eine »Rezentrierung« bewirken (Wollrad 2005: 36).

2.2.1 Entstehung und Kernanliegen der Critical Whiteness Studies

Ausschlaggebend für die Entstehung der Critical Whiteness Studies war die Kritik Schwarzer Frauen an der Weißen Frauenbewegung in den 1970er Jahre in den USA (Wollrad 2005: 33). Grundlegend ist hierbei das Konzept der Intersektionalität, das hauptsächlich von Crenshaw (1989) entwickelt wurde, um »entweder/oder« Binaritäten der Kategorisierung von Individuen beziehungsweise Identitäten entgegenzuwirken. Sie machte darauf aufmerksam, dass bisher weder intersektionale Verknüpfungen von verschiedenen Identitäten und Diskriminierungsachsen noch interne Gruppenunterschiede mitgedacht wurden (Crenshaw 1989: 139-140). Spezifische Erfahrungen von Schwarzen Frauen wurden nicht wahrgenommen, da sie

weder konzeptualisiert noch benannt wurden, folglich nicht existierten (Crenshaw 1989: 139-140). Sie wendet sich daher ab von einem »single-axis framework that is dominant in antidiscrimination law and that is also reflected in feminist theory and antiracist politics« (Crenshaw 1989: 139).

»Es waren [...] schwarze* Frauen* [...] – lesbische schwarze* Frauen* –, die sich [...] gegen die Vereinnahmung unter eine ›universale Schwesternschaft‹ sowie den weißen feministischen Frauen*-Begriff wehrten und damit die Auseinandersetzung mit dem Weißsein* im Feminismus anstießen.« (Tißberger 2017: 87)

Indem Weiße Frauen nur für ihre Rechte einstanden und weder ihr Weißsein noch die spezifischen Lebensrealitäten von Schwarzen Frauen beachteten, kreierte sie sich als universelle, normale Frauen. Dies erinnert an (Weiße) Männer, die sich als »Mensch[...] schlechthin« (Röggla 2012: 57) darstell(t)en beziehungsweise »sich universal und geschlechtslos als ›Menschen‹ begreifen und damit gleichzeitig Frauen vereinnahmen und ausschließen« (Dietze 2009: 223). Diese Erfahrung (aus dem »Geschlechterkampf«) ermöglichte es jedoch Weißen Feministinnen, »die Kritik und Herausforderung Schwarzer Feministinnen zu verstehen und in Teilen anzunehmen« (Dietze 2009: 223). Das spiegeln erste Werke zur Reflexion der eigenen Weißen Position im Rassismus in der Weißen Frauenbewegung, wie zum Beispiel »On being White. Thinking towards an Understanding of Race and Race Supremacy« von Marilyn Frye (1982) und »Inessential Women. Problems of Exclusion in Feminist Thought« von Elizabeth Spelman (1988) sowie Ruth Frankenberg's Buch »White Women Race Matters« (1993), wider (Dietze 2009: 223). Schwarze Feministinnen riefen dazu auf, das eigene Weißsein zu reflektieren und sich auch »mit den Verwobenheiten von Sexismus, Rassismus und anderen Gewaltformen zu befassen« (Wollrad 2005: 33-34).

Mit ihrer Frage »Ain't I a woman?« machte die »afroamerikanische[...] Abolitionistin und Frauen*rechtlerin Sojourner Truth« (Tißberger 2017: 87) bereits 1851 auf die Notwendigkeit, intersektional zu denken, aufmerksam und gilt somit als eine der Vorläufer*innen der Critical Whiteness Studies. Ebenso wurde bereits während der Sklaverei Wissen über Weiße gesammelt und Weißsein (kritisch) analysiert (hooks 1994: 204). Schwarze Sklav*innen beobachteten Weiße und trugen so einen mündlichen Wissenskorpus zusammen (hooks 1994: 204). »Sein Sinn bestand darin, Schwarzen zu helfen, in der weißen herrschenden Gesellschaft den Alltag zu bewältigen und zu überleben« (hooks 1994: 204). Gleichwohl war es Schwarzen Sklav*innen oder Diener*innen untersagt Weiße zu beobachten, »denn nur ein Subjekt kann beobachten oder verstehen« (hooks 1994: 208) und genau diese Subjektivität wurde Schwarzen abgesprochen. Sie wurden zu Objekten erklärt, »um sie noch besser entmenschlichen und unterdrücken zu können [...] und sie in den Bereich des

Unsichtbaren zu verweisen« (hooks 1994: 208). Dennoch zeigt sich dieses mündliche Wissen zum Teil in

»verschriftlichten slave narratives [...] [und s]pätstens seit Beginn des 20. Jahrhunderts wurde dieses Wissen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich: Romane, Essays und Theaterstücke beispielsweise von [...] W.E.B. du Bois, [...] Richard Wright, Margaret Walker, [...] Alice Walker, Toni Morrison, Maya Angelou und bell hooks vermitteln ein fundiertes Wissen über verschiedene Konstruktionen von Whiteness in Verbindung mit Schwarzen Erfahrungen in den USA.« (Wollrad 2005: 32-33)

Toni Morrison arbeitet in ihrem Buch »Playing in the Dark« (1993) durch die Analyse verschiedener amerikanischer Werke heraus, dass »die Rassisierung von ›Blackness‹ zentral für Weiße amerikanische Subjektkonstitutionen wurde« (Dietze 2009: 223). Sie legt somit dar, dass »Blackness« und »Whiteness« Konstrukte und Ergebnisse machtvoller Diskurse sind (Dietze 2009: 223). Beides »konstituiert sich nicht unabhängig voneinander, sondern in wechselseitigem Verhältnis. Rassistische Kategorien erhalten ihre Bedeutung nur in Bezugnahme auf andere rassistische Kategorien« (Röggl 2012: 58). Zu analysieren »unter welchen Umständen welche historischen Formen von Blackness erfunden werden, um die jeweils herrschende Whiteness zu konstruieren« (Dietze 2009: 223), ist zentral für die Critical Whiteness Studies. Denn es ist bereits Teil Weißer Dominanz, dass Schwarze und People of Color stets als »raced others«, von der »Norm« abweichende markiert werden und Weißsein beziehungsweise Whiteness somit als universelle »Norm« aufrechterhalten wird (DiAngelo 2011: 66). Ziel der Critical Whiteness Studies ist es daher auch, die Machtstellung und Privilegien Weißer sichtbar zu machen und sie dadurch aus ihrer - für sich vereinnahmten - Position des nicht-markierten, universalen, normalen, neutralen Menschen herauszuholen (Lück 2009: 1 - 3, Pech 2009: 66). Dadurch soll der dominanten Erzählung, Schwarze seien passive Opfer von Rassismus, die man in Schutz nehmen müsse (Dietze 2009: 223), etwas entgegengesetzt werden, denn dadurch werden ihnen emanzipatorische Kräfte entzogen (Gillborn 2000: 89 zit. in Mecheril & Melter 2010: 171), sie werden »zum Objekt der Untersuchung« (Dietze 2009: 223) erklärt und Machtasymmetrien werden reproduziert. Dass diese asymmetrische Erzählung über Rassismus jedoch weiterhin dominant ist, stellt auch McIntosh (2007: 377) fest:

»As a white person, I realized I had been taught about racism as something puts others at a disadvantage, but had been taught not to see one of its corollary aspects, white privilege, which puts me at an advantage.«

2.2.2 Whiteness: Macht und Privilegien

Innerhalb der Critical Whiteness Studies nimmt das Konzept des Weißseins/Whiteness⁸ eine zentrale Rolle ein. Dieses Konzept ist aus konstruktivistischen Ansätzen informiert. Weißsein wird somit als eine konstruierte »rassifizierte Positionierung« im rassistischen Machtsystem gefasst (Pech 2009: 64), die an strukturelle Privilegien geknüpft ist (Frankenberg 1996: 56). Whiteness kann auch als Ort oder Identität »rassistischer Dominanz« verstanden werden (Pech 2009: 63-64). Indem Whiteness sich als unbenannte Norm und als »Zentrum einer ansonsten rassifizierten Welt« (Pech 2009: 64) inszeniert, wird die Weiße Vorherrschaft noch verstärkt (Pech 2009: 64). Whiteness und auch der deutsche Begriff Weißsein sind nicht im essentialistischen Sinne als Hautfarbe zu verstehen, sondern sozial konstruiert (Frankenberg 1996: 56, Pech 2009: 64, 67). »[D]as heißt jedoch nicht, daß [sic!] diese Identitäten und Positionen in ihren materiellen und diskursiven Auswirkungen keine Realität besitzen« (Frankenberg 1996: 56). Vielmehr ist Whiteness machtvoll und entfaltet seine Wirkmächtigkeit (Lück 2009: 1) beziehungsweise ist »gesellschaftliche Realität« (Wollrad 2005: 37), in einer von Rassismus geprägten und strukturierten Gesellschaft (Dietze 2009: 219). In Interaktionen und kontextabhängig wird Weißsein immer wieder (neu) hergestellt: »Whiteness changes over time and space and is in no way a transhistorical essence. Rather, [...] it is a complexly constructed product of local, regional, national, and global relations, past and present« (Frankenberg 1993: 236). Diese Veränderbarkeit zeigen auch historische Beispiele von irischen, deutschen und italienischen Einwander*innen in den USA im 19. Jahrhunderts, die zu Beginn nicht als Weiß positioniert wurden, sondern diese Positionierung erst durch »Gewaltausübung gegenüber afrikanischen AmerikanerInnen [erlangten]« (Wollrad 2005: 38) und somit Weiße Vorherrschaft bekräftigten und ergriffen (Wollrad 2005: 37-38). Daraus lässt sich schlussfolgern, »dass sich Rassifizierungsprozesse [...] kontinuierlich fortsetzen, es also weiterhin umstritten ist, wer als Weiß gilt und wer nicht« (Wollrad 2005: 38).

Es haben sich zwei konträre Strömungen herausgebildet, die unterschiedliche Auffassungen über Whiteness und seine Veränderbarkeit haben. Die »New Abolitionists« gehen davon aus, dass Whiteness bekämpft werden muss und Weißsein »abgelegt« werden kann, da Weiß ein Konstrukt ist und eine umkämpfte Positionierung, die man gewinnen aber auch verlieren könne (Wollrad 2005: 39). Garvey und Ignatiev rufen dazu auf, sich gegen Whiteness und seine Weißen Privilegien zu stellen, denn »Verrat an Whiteness bedeutet Loyalität gegenüber der Menschheit« (Garvey & Ignatiev: 1997: 346 zit. in Wollrad 2005: 38-39).

⁸ Wie bereits im Kapitel 2.1.1 angemerkt, werden der englische und der deutsche Begriff in dieser Arbeit äquivalent verwendet und sind stets als konstruierte privilegierte Machtpositionierungen im rassistischen System zu verstehen.

Im Gegensatz dazu gehen die Vertreter*innen der ›Critical Pedagogy of Whiteness‹ davon aus, dass man das eigene Weißsein nicht ablegen kann, sondern nur einen angemessenen und reflektierten Umgang damit anstreben kann (Wollrad 2005: 39-40). Zu sehr sei Whiteness in gesellschaftliche Machtverhältnisse und Strukturen eingeschrieben (Wollrad 2005: 40). Sie unterscheiden zwischen der strukturellen Ebene, der Weißen Vorherrschaft, die sie konsequent als negativ bewerten und einer individuellen Ebene, der Weißen Identität, die unterschiedlich und somit auch positiv und antirassistisch ausgeprägt sein kann (Wollrad 2005: 39-40). Folglich muss man sich seiner Weißen Identität und damit verbundenen Privilegien bewusst sein und verantwortungsvoll damit umgehen. Man darf sein Weißsein nicht ignorieren oder abstreiten, da man dadurch erneut, die Weiße Vormachtstellung reproduzieren würde (Krüger 2015: 88).

Es wird deutlich, dass auch bei Critical Whiteness Ansätzen ebenso wie beim Rassismus von strukturellen und individuellen Ausprägungen ausgegangen wird. So differenzieren auch Endres und Gould (2009: 424) bei der Konzeptualisierung von Whiteness zwischen der individuellen Identität und dem institutionalisierten Machtsystem: »While being White is related to an individual's identity, Whiteness is an institutionalized system of power and privilege that benefits Whites«. Zusammenfassend gibt das vielschichtige Verständnis von Whiteness von Amesberger und Halbmayr (2008: 134-135) Auskunft über die Komplexität des Konzepts und spiegelt gleichzeitig dessen Machtausübung wider, die die Notwendigkeit einer kritischen Analyse von Whiteness unausweichlich erscheinen lässt. Sie begreifen Weißsein

»als soziale Kategorie jenseits von ›Hautfarbe‹ als (unbekannte und unmarkierte) Norm, als unsichtbare Kategorie, als Mythos, als zurichtender Blick, als rassisierte Geschlechtlichkeit, als Ort struktureller Vorteile und Privilegien, als performativer Akt, als Konflikt um Identität.« (Amesberger & Halbmayr 2008: 134-135)

Weißsein geht also mit einer Reihe Weißer Privilegien einher, die McIntosh mit ihrer Metapher des »unsichtbaren Rucksacks« beschreibt, der Weiße Menschen mit verschiedenen Hilfsmitteln wie »assurances, tools, maps, guides, codebooks, passports, visas, clothes, compass, emergency gear and blank checks« (McIntosh 2007: 377) ausrüstet, die ihnen zu zahlreichen Vorteilen verhelfen. Diese Privilegien sollen jedoch »unsichtbar« bleiben: »I think whites are carefully taught not to recognize white privilege, as males are taught not to recognize male privilege« (McIntosh 2007: 377). Sie zieht Parallelen zwischen Rassismus und Sexismus und überträgt die Erkenntnis, dass Männer ihre privilegierte Position oft nicht wahrnehmen oder zugeben, auf ihre privilegierte Weiße Position. Sie erstellt eine Liste ihrer Privilegien, die ihr zuvor als ›normale‹ Umstände vorkamen, die sie jedoch mittels Selbstreflexion

als unverdiente, Weiße Privilegien erkennt (McIntosh 2007: 379). Sie weist ebenfalls auf die Intersektionalität dieser Privilegien hin, führt sie jedoch vordergründig auf »race« zurück (McIntosh 2007: 379). So versteht sie beispielsweise folgende Erfahrungen als Weiße Privilegien:

»I can, if I wish, arrange to be in the company of people of my race most of the time. [...] I can turn on the television or open to the front page of the paper and see people of my race widely and positively represented. [...] I did not have to educate our children to be aware of systematic racism for their own daily physical protection. [...] I am never asked to speak for all the people of my racial group [...] I can be late to a meeting without having the lateness reflect on my race.« (McIntosh 2007: 379-381)

2.2.3 Kritik an Critical Whiteness

Den Critical Whiteness Studies beziehungsweise dem Konzept Whiteness wird auch Kritik entgegengebracht. So wird kritisiert, dass der Fokus der Betrachtung auf dem Machtverhältnis Rassismus liegt und andere Macht- und Diskriminierungsachsen nur nebensächlich oder gar nicht Beachtung finden (Amesberger & Halbmayr 2008: 142). Da diese jedoch die Positionierung in der Gesellschaft maßgeblich verändern können, müssten verschiedene Machtdimensionen und ihre Verflechtungen gleichermaßen Beachtung finden (Amesberger & Halbmayr 2008: 142) und somit Intersektionalität als ursprüngliches Prinzip der Critical Whiteness Studies (wieder) mehr in den Mittelpunkt gerückt werden.

Eine weitere Kritik wirft dem Konzept vor, die Gesellschaft binär in ›Täter‹ und ›Opfer‹, in ›Schwarz‹ und ›Weiß‹, einzuteilen und somit rassistische Differenzierungen zu reproduzieren (Karakayalı et al. 2013: 8). Dem steht gegenüber, dass Missstände und ihre Ursachen benannt werden müssen, um sie zu verstehen und sie zu verändern. Folglich müssen »Menschen und Gruppen entsprechend ihrer Position im Kontext von Rassismus – und nicht im Sinne biologischer Zuschreibungen – als weiß bzw. schwarz/of Color/ ... [...] betracht[et werden]« (Dugalski et al. 2013: 9), um rassistische Machtungleichheiten zu bekämpfen. Denn obwohl Schwarz und Weiß nicht naturgegebene oder angeborene Merkmale sind, sondern konstruierte Zuordnungen, sind sie »wirkungsmächtig« (Lück 2009: 1). Sie nicht zu benennen, behebt das Problem nicht, sondern wirkt kontraproduktiv (Dugalski et al. 2013: 10). Wollrad (2005: 19, Hervorhebung im Original) bezeichnet eine solche Herangehensweise »in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation [als] *politisch reaktionär*, denn [...] auch Fiktionen [haben] reale Effekte [...] und Weißsein [bedeutet] [...] gewisse[...] Privilegien [zu besitzen] und deren Inanspruchnahme [bedeutet] Machtausübung«.

Diese Kritik wird oft auch noch weiter geführt. So wird nicht nur die Differenzierung in ›Schwarz‹ und ›Weiß‹ kritisiert, sondern auch deren »Nähe zur ›Hautfarbe« (Amesberger & Halbmayr 2008: 139). Das Gegenargument, dass ›Schwarz‹ und ›Weiß‹ rassistische Konstrukte sind, die immer im Zusammenhang mit Rassismus und fortbestehenden Rassistierungsprozessen stehen, wird als nicht ausreichend abgetan (Amesberger & Halbmayr 2008: 139). Der »Rückschluss von der Konstruktion auf die visuelle Wahrnehmbarkeit unterschiedlicher ›Hautfarben« [könne dennoch nicht] unterb[u]nden [werden]« (Amesberger & Halbmayr 2008: 139). Somit können Versuche der Dekonstruktion in Reproduktion von Vorurteilen, Stereotypen und sozialen Hierarchien enden (Amesberger & Halbmayr 2008: 139). Nichtsdestotrotz sei hier auf das obige Argument verwiesen, dass Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten sowie ihre Ursachen benannt werden müssen, um sie verändern zu können (Dugalski et al. 2013: 9). Daher bleibt es von großer Wichtigkeit, dass stets der Konstruktionscharakter der Kategorien ›Schwarz‹ und ›Weiß‹ sowie ihre Veränderbarkeit und Kontextabhängigkeit betont und mitgedacht wird. Dennoch kann laut Krüger (2015: 90) dieses Verständnis, das »weit über eine allgemein benutzte Bedeutung [...] hinausgeh[t], nicht voraussetzungslos und kaum verständlich in die pädagogische Arbeit getragen werden«. Folglich bleibt es eine Herausforderung die theoretischen Ansprüche an das Konzept Whiteness unter anderem in der rassismuskritischen Praxis umzusetzen (Pech 2009: 65). Gleichwohl bewertet Pech (2009: 65) den stetigen Austausch zwischen Praxis und Theorie als fruchtbar für die Dekonstruktion von Weißsein. Sie sieht somit die Einbindung von Critical Whiteness Ansätzen in die Bildungsarbeit als »gewinnbringende beziehungsweise sogar notwendige Ergänzung antirassistischer Politiken« (Pech 2009: 65).

2.3 Critical Whiteness in der rassismuskritischen Bildungsarbeit

Mit dem Ziel, an den rassistischen Machtverhältnissen anzusetzen und diese zu destabilisieren, findet das Konzept der Critical Whiteness auch Eingang in die rassismuskritische Bildungsarbeit (Goel 2011: 28, Pech 2009: 63-64). Dabei ist es wichtig, stets zu bedenken, dass rassismuskritische Bildungsarbeit selbst in rassistische Machtstrukturen und Diskurse eingebettet ist und daher immer auch die Gefahr besteht, Rassismen zu reproduzieren (Machold 2011: 379, 381). Doch genau dieses »Spannungsverhältnis zwischen Stabilisierung und Destabilisierung von Rassismus« (Bönkost 2016: 4) ist die Herausforderung der rassismuskritischen Bildungsarbeit. Da, wie bereits in Kapitel 2.1.2 aufgezeigt, Rassismus ein Problem aller ist – beziehungsweise laut Meulenbelt (1988 zit. in Fischer 2016: 42) sogar ein »[W]eißes Problem« – ist es notwendig, dass sich Weiße Menschen mit ihrer privilegierten Positionierung im rassistischen Machtsystem auseinandersetzen (Pech 2009: 63-64). Somit sind in der rassismuskritischen Bildungsarbeit, mit Rückbezug

auf das Konzept der Critical Whiteness, die Reflexion des eigenen Weißseins und Weißer Privilegien grundlegend, um »die eigene (ungewollte) Verstrickung in Rassismus« (Goel 2011: 28) zu verstehen.

Dies ist auch ein Anliegen vieler Entsendeorganisationen mit einem rassismuskritischen Ansatz, weshalb das Critical Whiteness Konzept auch immer mehr Eingang in die pädagogische Begleitung von Freiwilligen findet (Krüger 2015: 86). Dabei sollen Weiße Freiwillige auch zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit ihren eigenen Privilegien und ihrer Positionierung im rassistischen Machtssystem motiviert werden (Goel 2011: 28).

Wie der Reflexionsprozess des eigenen Weißseins verlaufen kann, wird im folgenden Kapitel mit der Hilfe eines Modells veranschaulicht. Daraufhin werden verschiedene Herausforderungen, Abwehrstrategien und Umgangsweisen in dem Prozess beziehungsweise mit der »neuen« Weißen Identität erläutert (vgl. Kapitel 2.3.2).

2.3.1 Zur selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Whiteness

Ausgehend von der Beobachtung, dass Weiße ihre »Racial Identity« zumeist nicht wahrnehmen oder wenn vor allem mit negativen Gefühlen wie Scham und Schuld verbinden, die rassistische Einstellungen und Handlungen bekräftigen könnten, braucht es »positive Identifikationspunkte« (Wollrad 2005: 39). So muss laut Helms Rassismus überwunden werden, damit Weiße eine »healthy White Identity«, das heißt eine »nonracist identity«, entwickeln können (Helms 1990: 49). Folglich lässt sich die Herangehensweise in die Strömung der »Critical Pedagogy of Whiteness« einordnen, die davon ausgehen, dass man sein Weißsein nicht ablegen, sondern lediglich einen verantwortungsvollen Umgang damit finden kann (Wollrad 2005: 39-40).

Um sich der Frage zu nähern, wie die Entwicklung einer »nonracist White identity« abläuft, stellt Helms (1990: 49-54) verschiedene Modelle vor. Die Phasen der Entwicklung einer »White Racial Identity« reichen bei all diesen Modellen grob von einem unbewussten Weißsein beziehungsweise einem Leugnen, dass Weiße von Rassismus profitieren über verschiedene Wege der Erkenntnis über die eigene Weiße Identität und das Profitieren von Rassismus zumeist mit Schuld- und Schamgefühlen verbunden bis hin zu einer neuen, bewussten anti- oder nicht-rassistischen Weißen Identität (Helms 1990: 50-52). Diese Phasenmodelle erwecken jedoch den Eindruck, dass es sich um eine genaue, lineare und letztlich für jede*n erreichbare »Identitätsentwicklung« handle.

Boger und Simon (2016: 165), die sich auf ein solches Phasenmodell von Helms und Carter (1990: 68) beziehen, um den Reflexionsprozess in der rassismuskritischen Bildungsarbeit zu erklären und Schlüsse für die pädagogische Prozessbegleitung ziehen zu können, sind sich dieser Kritik bewusst. Außerdem betonen sie, dass der

scheinbar geradlinige Ablauf des Modells höchst kritisch zu sehen ist, zumal alle Menschen beziehungsweise Seminarteilnehmende oder Freiwillige unterschiedliche Biographien und somit unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen (Boger & Simon 2016: 165). Weiterhin unterstreichen sie, dass »es sich um Phasen mit möglichen Regressionen und nicht um distinkte, klar diagnostizierbare Stufen [handelt]. Viel eher [...] [ist das Modell] geronnenes Erfahrungswissen aus rassismuskritischer Praxis« (Boger & Simon 2016: 165). Das Modell eignet sich somit auch zur Untersuchung der Reflexionsprozesse, die durch die rassismus- und privilegienkritischen Seminare und die Erfahrungen im Freiwilligendienst angeregt werden (sollten). Das Modell sollte jedoch stets vor dem Hintergrund der angebrachten Kritik betrachtet werden.

Das Prozessmodell nach Boger und Simon (2016: 165) beginnt mit der ersten Phase und geht davon aus, dass sich Weiße Personen (zunächst) nicht über ihr eigenes Weißsein bewusst sind, sondern laut Helms und Carter (1990: 68) betrachten sie »the world with a color-blind or cultureless perspective and [are] general naivete about race and racism impact on herself or himself as well as other people«. In der zweiten Phase kommt es zu einer Irritation, durch die das eigene Weißsein ins »Vorbewusstsein« rückt und vorherige Selbstverständlichkeit Beachtung finden (Boger & Simon 2016: 165). Außerdem »werden [sie] [...] mit ihrer *weißen* Selbstdefinition und Ideologie sowie mit Empfindungen wie *weiße* Feindseligkeit, Scham und Angst konfrontiert« (Boger & Simon 2016: 165, Hervorhebung im Original). In der nächsten Phase kommt es zu einer Abwehrreaktion⁹: Sie leugnen ihr Weißsein, grenzen sich von Rassismus und anderen Weißen ab und verbünden sich mit Schwarzen. Danach kommt es häufig wieder zur Verdrängung, einem Abstreiten »Schwarzer Forderungen« und zu einem Rückbezug auf biologistischen Identitätsvorstellungen (Boger & Simon 2016: 165). Daran schließt sich eine Phase der bewussten Neu-Identifikation als Weiße*r und eine Auseinandersetzung mit der eigenen »sozialen Positionierung« an (Boger & Simon 2016: 165). Laut der idealen Modellvorstellung mündet der Reflexions- und Identifikationsprozess in die Phase der »Autonomie«. Dies bedeutet, dass sich eine neue Weiße Selbstidentifikation, eine »positive, nonracist White identity« (Helms & Carter 1990: 68) entwickelt hat und die Weiße Person sich gegen Rassismus einsetzt beziehungsweise »ein dauerhaftes Engagement gegen Rassismus« (Boger & Simon 2016: 165) beginnt.

Dies ist die Modell- und Idealvorstellung des Prozessablaufes. An dieser Stelle sei noch einmal auf die Kritik hingewiesen, dass es sich nur um ein Modell handelt und diese Phasen nicht wie Entwicklungsstufen linear durchlaufen werden und auch nicht klar abgrenzbar sind, sondern es auch »Rückfälle« oder Stagnationen geben kann (Boger & Simon 2016: 165). Außerdem sollte das Modell vor dem Hintergrund eines »sozialtheoretische[n] Verständnis[ses] von politischer Bildung« (Boger & Simon

⁹ Im Kapitel 2.3.2 werden verschiedene Reaktionen, Abwehrstrategien und Umgangsweisen mit dem eigenen Weißsein ausführlicher erläutert.

2016: 165) betrachtet werden und der Annahme, dass der Reflexionsprozess über das eigene Weißsein nicht (allein) durch theoretisches Wissen über Rassismus funktionieren kann, denn »[z]u stark ergreift einen die Erkenntnis über das eigene Involviertsein in rassistische Strukturen, als dass ein derart distanzierter, kognitivistischer Bildungsbegriff es fassen könnte« (Boger & Simon 2016: 165). Dies bedeutet auch, dass davon ausgegangen wird, dass der Reflexionsprozess nicht auf theoretischer Ebene und in einem isolierten Kontext durchlaufen werden kann, sondern eine »Begegnung mit den Anderen« notwendig ist (Boger & Simon 2016: 166). Diese Begegnung kann jedoch laut Boger & Simon (2016: 166) erst nach erfolgter »Dezentrierung des Weißseins« dazu führen, dass Personen nicht mehr als »essentialisiert anders* und [...] als Repräsentant_innen der Gruppe wahrgenommen [werden]«. Erst dann kann Rassismus als strukturelles und nicht mehr als individuelles Problem verstanden werden (Boger & Simon 2016: 166).

2.3.2 Ausweichen oder Aushalten?

Die Erkenntnis in rassistische Strukturen verwoben zu sein und von Rassismus zu profitieren beziehungsweise über Weiße Privilegien zu verfügen, ist eine Herausforderung, ungewohnt und unbequem und kann dementsprechend negative Gefühle hervorrufen, die wiederum unterschiedliche Verhaltensweisen bewirken (Bönkost 2016: 2 - 3). Wie oben im Modell beschrieben (vgl. Kapitel 2.3.1), kann in der zweiten und dritten Phase des Reflexionsprozesses das erste Bewusstsein über das eigene Weißsein Scham- und Schuldgefühle auslösen (Bönkost 2016: 3, Goel 2011: 28, Lück 2009: 6) oder »Überwältigung und Hoffnungslosigkeit« (Bönkost 2016: 4) hervorrufen. Daraus muss nicht automatisch rassismuskritisches Handeln folgen, stattdessen sind verschiedene »Abwehrstrategien«¹⁰ zu beobachten, die die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Weißsein erschweren (Pech 2009: 78). Sie dienen dazu, Kritik zurückzuweisen, unangenehme Gefühle zu vermeiden oder sogar seine Dominanzposition abzusichern: »So kann ich meine Privilegien auch bewusst einsetzen, um absichtlich rassistisch zu handeln und mir weitere Vorteile zu verschaffen« (Bönkost 2016: 3).

Eine häufige Abwehrstrategie ist es, seine eigenen Privilegien zu relativieren und von sich selbst abzulenken, indem man People of Color beschuldigt, ebenfalls rassistisch zu sein (Lück 2009: 5). Diese Strategie kann durch das dargelegte Rassismusverständnis entkräftet werden (vgl. Kapitel 2.1.2), laut dem es diesen sogenannten *reverse racism* nicht gibt. Lück (2009: 5) hinterfragt jedoch auch, »worin das *Interesse* besteht, nach der Umkehrbarkeit von Rassismus zu fragen« (Lück 2009: 5, Hervorhebung im Original), denn letztlich steht die Selbstreflexion im Vordergrund. Das

¹⁰ Diese Abwehrstrategien sind nicht als Kritik an »einer persönliche[n] Unzugänglichkeit Einzelner zu verstehen, sondern als Anregung, den diversen Stolpersteinen bewusster zu begegnen« (Pech 2009: 79).

»wiederholte[...] Aufzeigen von Rassismusreproduktionen in Denk- und Handlungsweisen, de[r] Hinweis auf den eigenen begrenzten weißen Erfahrungsraum und Selbstkritik« (Bönkost 2016: 4) sind weitere Abwehrstrategien, die als Ausreden für Handlungsunfähigkeit dienen und Überforderung ausdrücken oder auslösen können. Diese Strategie kann aber auch dazu genutzt werden, sich gegenüber anderen Weißen als reflektiertere, »bessere Weiße« (Pech 2009: 81) und somit als überlegen darzustellen. Es »suggeriert [eine] unangreifbare Position« (Pech 2009: 81), die nicht fruchtbar für die Rassismuskritik und Veränderungen genutzt werden kann, sondern im Gegenteil der »Dominanzabsicherung« dient (Pech 2009: 81). Weitere Abwehrstrategien von Weißen, die bei der Reflexion ihres Weißseins auftreten und die Pech (2009: 79-80) als Herausforderung in der rassismuskritischen Arbeit herausgearbeitet hat, sind nicht eindeutige und entpersonalisierte Aussagen zu treffen, die kein Bezug zur eigenen Position und Privilegien herstellen. Außerdem werden häufig andere Machtverhältnisse einbezogen, um die eigene privilegierte Weiße Position zu relativieren, wobei der Fokus von Whiteness abgewendet wird. Zwar ist eine intersektionale Perspektive wichtig, beim Schwerpunkt auf die Dominanzposition Whiteness kann dies jedoch als »Themenverschiebung« und »Ausweichverhalten« gedeutet werden (Pech 2009: 80).

Darüber hinaus stellt Pech (2009: 81) die »De-Thematisierung« des eigenen Weißseins als »herrschaftsabsichernde Strategie von Whiteness« heraus. Nicht über sein eigenes Weißsein zu sprechen beziehungsweise in ein Schweigen zu verfallen, kann ein Zeichen von Überforderung und Überwältigung von den unangenehmen Gefühlen der Erkenntnis über das eigene Weißsein und die Verstrickungen in Rassismus sein (Pech 2009: 81). Aus Angst rassistisch zu sein, jemanden damit zu verletzen oder kritisiert zu werden, schweigen viele Weiße und entziehen sich somit der Auseinandersetzung mit Whiteness und Rassismus. Dies wirkt insofern erneut dominanzabsichernd, als dass sich Schwarze dieser Auseinandersetzung nicht entziehen können (Pech 2009: 81, Bönkost 2016: 2). Schweigen und sich nicht mit Rassismus beschäftigen zu müssen, kann folglich als Weißes Privileg verstanden werden (Pech 2009: 82). Statt seine Position als Ausrede zu verwenden und sich der Auseinandersetzung zu entziehen, sollte man hinterfragen, was bringt einen zum Verstummen und wie ist man zu dieser privilegierten Position gekommen (Spivak 1990: 62). Hinterfragt man diese Position nicht, setzt sich nicht mit der Geschichte auseinander, sondern schweigt mit der Begründung »I am white, I can't speak« (Spivak 1990: 62), stellt man seine Position als naturgegeben, zufällig und unveränderlich dar. Dadurch entzieht man sich, laut Spivak (1990: 62-63), seiner Verantwortung und beruhigt sein Gewissen, »wodurch Schweigen in diesem Sinne zu einer Rekonstruktion des rassistischen Machtgefüges beiträgt« (Pech 2009: 82).

Eine andere häufige Umgangsweise ist, dass Weiße sich direkt gegen Rassismus engagieren wollen und wissen möchten, »wie sie sich ›richtig‹ verhalten können«

(Bönkost 2016: 3). Dieses »Rezeptwissen« gibt es jedoch nicht, das Bedürfnis danach, bringt hingegen zum Ausdruck, dass Weiße sich von den unangenehmen Gefühlen der Reflexion über ihres Weißseins befreien wollen und somit ihr »eigenes Wohlergehen« (Bönkost 2016: 3) und nicht das rassismuskritische Engagement im Vordergrund steht. Außerdem besteht die Gefahr, dass sie ihre Position nicht ausreichend reflektiert haben und daher Rassismus reproduzieren. Gleichzeitig spiegelt sich darin eine Überlegenheitsvorstellung wider, da sie bereits nach einer kurzen Auseinandersetzung mit Rassismus meinen, seine Komplexität verstanden zu haben (Bönkost 2016: 3).

2.3.3 Rassismuskritisches Handeln: Eine Herausforderung

Letztlich »[ermöglicht] [d]ie kritische Reflexion des eigenen Weiß-Seins [...] kein widerspruchsfreies Handeln« (Bönkost 2016: 3). Es geht darum, unangenehme Gefühle, wie die Erkenntnis rassistisch zu sein, auszuhalten (Pech 2009: 82) und einzusehen, »rassistische Diskriminierung nicht immer zu (er-)kennen und damit auch nicht immer zu wissen, was ihr entgegengesetzt werden kann« (Bönkost 2016: 3). Dieses unangenehme Gefühl des Nicht-Wissens gilt es auszuhalten, statt voreilig überwinden zu wollen. Weiße Rassismuskritik ist auch insofern widersprüchlich, als dass das Aufzeigen von rassistischer Diskriminierung auch immer »für Rassismus konstitutive Gruppenkonstruktionen und Differenzlinien« (Bönkost 2016: 4) reproduziert. Es handelt sich daher um ein »besonderes Spannungsverhältnis zwischen Stabilisierung und Destabilisierung von Rassismus« (Bönkost 2016: 4). Die ungewollte Reproduktion von Rassismus sollte jedoch nicht als Legitimation für rassistisches Handeln oder eigener Handlungsunfähigkeit missbraucht werden. Stattdessen rät Bönkost (2016: 4) dazu, aus Fehlern zu lernen und sie zukünftig zu vermeiden. Dahinter steht auch die Überzeugung, dass für eine wirksame Rassismuskritik Selbstreflexion und -kritik allein nicht ausreichen, sondern diese lediglich die Bedingung für rassismuskritische Praxis und Veränderungen im Handeln sind (Bönkost 2016: 5). Außerdem

»geht [es] um Offenheit und die Bereitschaft, Sicherheiten aufzugeben und Veränderung zuzulassen sowie darum, Schwarzen Menschen und Menschen of Color zuzuhören und dem Bedürfnis nach Kontrolle zu widerstehen, ohne Verantwortung abzugeben.« (Bönkost 2016: 5)

Rassismuskritische Bildungsarbeit sollte diesen Reflexionsprozess begleiten und die Abwehrreaktionen thematisieren, um einen Umgang mit ihnen zu ermöglichen beziehungsweise zu fördern (Goel 2011: 28). Ausgehend von der Annahme, dass Privilegien nicht abgelegt werden können, rät Goel (2011: 28) sich seiner Privilegien bewusst zu werden und sie verantwortungsvoll und gezielt zu nutzen. Diese Strategie wird als »Powersharing« bezeichnet und auch von Bönkost (2016: 5) als Handlungsoption angegeben: Man könne seine »eigene[...] weiße[...] Macht, [...]

[nutzen], um rassistisch marginalisierten Perspektiven Raum und Gehör zu verschaffen sowie Ressourcen zu teilen oder abzugeben«. Um mit der Idee von Powersharing nicht in Kritik zu geraten, ist es wichtig, zu verstehen, dass das Ziel ist, »minorisierten Gruppen« zuzuhören, ihnen Macht und Ressourcen abzugeben und sie damit selbstbestimmt handeln zu lassen (Goel 2011: 29, Rosenstreich 2009: 199-200). Es »bedeutet nicht, sich selbst zu beauftragen, für andere ›mitzusprechen‹. Es geht weder um Vertretung noch um Toleranz, sondern um Machtzugang« (Rosenstreich 2009: 199-200). Andernfalls besteht die Gefahr, paternalistisch zu agieren (Rosenstreich 2009: 198, s. a. Endres & Gould 2009: 429). So zeigen Endres und Gould (2009: 429) im Kontext von »service learning« im Globalen Süden auf, dass Weiße oft ihre Weißen Privilegien nutzen wollen, um Anderen zu helfen. Dies ist dann nicht positiv als Powersharing zu verstehen, sondern ist paternalistisch, verstärkt Machtasymmetrien und erzeugt ein defizitäres Bild der ›Anderen‹, die Hilfe benötigen würden (Endres & Gould 2009: 429). Gleichzeitig wird dadurch eine Überlegenheitsvorstellung reproduziert, dass die Weißen Freiwilligen fähig wären, zu helfen (Endres & Gould 2009: 429). Entgegen der Annahme, dass ein Freiwilligendienst eine kritische Selbstreflexion der Whiteness anregen würde und die Teilnehmenden ihre Privilegien hinterfragen und anzweifeln, stellten Endres und Gould (2009: 422) fest, »that service learning actually provided students with an opportunity to perform and justify their White privilege«.

3 Zwischenfazit

Ausgehend von der Beobachtung, dass sowohl Rassismus als auch Kolonialismus in Deutschland zumeist nur als wenig relevant angesehen werden und entweder »am Rande der Gesellschaft« (Tißberger 2017: 89) oder als »Schwarzes Problem« verortet werden und zudem wenig Auseinandersetzung mit diesen Themen stattfindet, obwohl Rassismus die Gesellschaft auch in Deutschland prägt und strukturiert (Dietze 2009: 219, 221), bieten die Critical Whiteness Studies eine neue Perspektive, Rassismus als »[W]eißes Problem« (Meulenbelt 1988 zit. in Fischer 2016: 42) zu betrachten und anzugehen. Durch die kritische Betrachtung von Whiteness werden Weiße markiert, die sonst unmarkiert die Position der vermeintlich universellen Norm eingenommen haben (Pech 2009: 64, Rögglä 2012: 30). Dadurch wird es möglich, auch Weiße – und nicht nur Schwarze – »innerhalb rassistischer Strukturen zu positionieren« (Rögglä 2012: 30). Durch die Positionierung Weißer wird deutlich, dass Weiße von Rassismus profitieren und über zahlreiche Weiße Privilegien verfügen.

Nach der »Critical Pedagogy of Whiteness« (vgl. Kapitel 2.2.2) wird auch in dieser Arbeit der Ansatz vertreten, dass Whiteness in gesellschaftliche Machtverhältnisse und Strukturen eingeschrieben ist und daher auch das eigene Weißsein nicht abgelegt werden kann (Wollrad 2005: 39-40). Weiße nehmen eine privilegierte Positionierung im rassistischen Machtsystem ein und profitieren auch ungewollt von Rassismus (Goel 2011: 28), daher ist es notwendig, dass Weiße ihre privilegierte Positionierung, ihr Weißsein, reflektieren und verantwortungsvoll damit umgehen (Goel 2011: 28, Wollrad 2005: 39-40). Diese Reflexion ist jedoch ein langer und schwieriger Prozess, der in der Praxis nicht unbedingt geradlinig entlang der Phasen des Prozessmodells von Boger und Simon (2016: 165) (vgl. Kapitel 2.3.1) verläuft. Vielmehr ist der Reflexionsprozess geprägt durch die unterschiedlichen Biographien der Personen und kann Regressionen und Indifferenzen aufzeigen (Boger & Simon 2016: 165).

Trotz der Kritik an dem Modell lassen sich zwei hilfreiche Schlüsse von Boger und Simon (2016: 165-166) für die Untersuchung des Reflexionsprozesses der Weißen Freiwilligen im Rahmen ihres Freiwilligendienstes und der begleitenden Seminare ziehen. Zum einen, dass »sich die Entdeckung und Reflexion des Weißseins dialogisch [vollzieht]; [und dass] es [...] um Nähe und Distanz zu [People of Color]/Schwarzen, um zuweilen sehr intime Prozesse der (Dis-) Identifikation, um Liebe und Hass [geht]«. Zum anderen wird die Reflexion des eigenen Weißseins überhaupt erst angeregt »durch irritierende Konfrontationen und Begegnungen mit Ereignischarakter« (Boger & Simon 2016: 165). Es braucht folglich Begegnungen beziehungsweise Erfahrungen, die eine*n mit dem eigenen Weißsein konfrontieren, Irritation auslösen und somit die Weiße Identität aus dem Unbewusstsein ins

Bewusstsein schieben (Boger & Simon 2016: 165). Diese Erfahrungen wirken irritierend, »[d]enn das Erkennen des eigenen Weiß-Seins läuft dem bisherigen Selbstverständnis, dem bisher erfahrenen Normalen, und damit auch der Bestätigung der eigenen weißen Privilegien zuwider« (Bönkost 2016: 2). Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern im Rahmen des Freiwilligendienstes oder der Seminare entsprechende »irritierende Konfrontationen und Begegnungen mit Ereignischarakter« auftreten und einen Reflexionsprozess bei den Weißen Freiwilligen anregen. Ferner gerät dabei in den Blick, wie sich dieser Prozess gestaltet und von welchen Schwierigkeiten, Regressionen und Widersprüche dieser sowie die Umgangsweisen mit der Weißen Positionierung und Weißen Privilegien gezeichnet sind.

4 Forschungsdesign

Um die Reflexion der Privilegien Weißer Freiwilliger sowie ihrer Positionierung im rassistischen Machtsystem zu untersuchen, werden in dieser Arbeit qualitative Methoden eingesetzt. Dadurch eröffnet sich eine explorative Perspektive zur Annäherung an den Forschungsgegenstand. Qualitative Herangehensweisen bieten im Vergleich zu quantitativen standardisierten Methoden Offenheit für unerwartete beziehungsweise von der Forschenden nicht mitgedachte oder anders verstandene Auffassungen, Meinungen, Verständnisse, oder Erklärungsmuster (Hefferich 2011: 21-22). Ferner eignen sich qualitative Methoden, um »Sinn oder subjektive Sichtweisen [zu rekonstruieren]« (Hefferich 2011: 21). Um den qualitativ-interpretativen Forschungsprozess nachvollziehbar zu machen, wird das Vorgehen im Forschungsprozess und die angewandten Methoden nachfolgend dargelegt.

4.1 Vorbereitung der episodischen Interviews

Vor dem Hintergrund meines eigenen entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes engagiere ich mich seit mehreren Jahren ehrenamtlich in der untersuchten Entsendeorganisation. Daher habe ich fundierte Kenntnisse über die Inhalte und Methoden der Vor- und Nachbereitungsseminare für Langzeitfreiwillige, die ich schon mehrmals selbst mit durchgeführt habe. Meine Erfahrungen aus den Begleitseminaren, wie zum Beispiel die Herausforderung den Prozess der Selbstreflexion bezüglich der eigenen Verstrickung in das rassistische Machtsystem bei Freiwilligen anzuregen oder zu fördern, haben wesentlich zu meiner Motivation für diese Arbeit und deren Konzeption beigetragen und wirken sich auf unterschiedliche Weise auf den gesamten Forschungsprozess aus (vgl. Kapitel 4.2).

Ich war jedoch nicht an der pädagogischen Begleitung der interviewten Freiwilligen beteiligt. Für die Akquise von Interviewpartner*innen besuchte ich eins der Nachbereitungsseminare. Die Freiwilligen persönlich kennenzulernen, war mir ein Anliegen, da aufgrund der räumlichen Entfernungen die Interviews nur mit der Hilfe von Videotelefonaten durchgeführt werden konnten. Nach erneuter Kontaktaufnahme zu allen zurückgekehrten Freiwilligen des Jahrgangs per E-Mail erklärten sich sieben Personen für ein Interview bereit. Alle Interviewpartner*innen waren Weiße, das heißt im rassistischen Machtsystem privilegierten Personen, ohne Rassismuserfahrungen. Vier der Weißen Freiwilligen haben einen Freiwilligendienst in Ländern des Globalen Südens gemacht und drei in Ländern des Globalen Nordens. Alle Freiwilligen haben die gleich gestalteten Vor- und Nachbereitungsseminare besucht und somit auch die gleichen Seminarinhalte vermittelt bekommen. Insgesamt ist der Anteil an Nord-Nord

Freiwilligen, die über die untersuchte Organisation entsendet werden, wesentlich geringer als der Anteil an Nord-Süd Freiwilligen (AKLHÜ e. V. 2017: 43).

Interviewform

Als Interviewform wurde eine Mischform aus narrativem und strukturiertem Interview, das episodische Interview nach Flick (1998: 124-130), gewählt. Das episodische Interview besteht aus mehreren Erzählsequenzen und ist somit ein teilnarratives Interview. Es beruht auf der Annahme, dass Erfahrungen über verschiedene Wissensformen erinnert und somit erschlossen werden können. Zum einen werden Erfahrungen in ihrem Kontext und konkreten Situationen erinnert, zum anderen wird aus diesen Erfahrungen Wissen abstrahiert und in größere Zusammenhänge gebracht (Flick 1998: 124-125). Somit lassen sich durch Erzählungen Erfahrungen in Verbindung mit ihrem Entstehungskontext ergründen und gleichzeitig erhält die Forschende Einblick in »Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion [...] [der] Befragten« (Flick 1998: 125). Das heißt, diese teilnarrative Interviewform eignet sich,

»wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll.« (Hefferich 2011: 179)

Diese Interviewform ist daher auch für die Untersuchung der Erfahrungen der Weißen Freiwilligen im Kontext ihres Auslandsaufenthaltes und der Begleitseminare geeignet. Die Forschende kann die Aufmerksamkeit auf für die Untersuchung möglicherweise interessante Situationen oder Zeitausschnitte beziehungsweise Episoden lenken (Flick 1998: 125). Dennoch bleibt es den Interviewten überlassen, von welchen Situationen sie berichten, das heißt, was sie als relevant empfinden (Flick 1998: 125). Dadurch bleibt das Gespräch trotz der Strukturierung offen für neue oder unerwartete Aspekte. Durch Nachfragen können interessante Aspekte noch tiefergehend ergründet werden (Hefferich 2011: 36).

Erstellung des Interviewleitfadens

Die Ausarbeitung des Interviewleitfadens orientierte sich an Hefferich (2011: 181-189), die vorschlägt, zunächst offen Fragen zu sammeln und diese dann zu prüfen, zu sortieren und schließlich zu subsumieren. Diese Vorgehensweise »dient gleichzeitig der Vergegenwärtigung und dem Explizieren des eigenen theoretischen Vorwissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen« (Hefferich 2011: 182). Somit wurden in einem ersten Schritt Fragen gesammelt, die für die Forschungsfrage von Interesse sein könnten, ohne auf die

Formulierung oder die tatsächliche Relevanz zu achten. Anschließend wurden alle Fragen hinsichtlich ihrer Offenheit, Vorannahmen und Implikationen geprüft und Ja/Nein-Fragen, Faktenfragen und Suggestivfragen gestrichen. Dann wurden die übrigen Fragen (zeitlich) sortiert und abschließend subsumiert, das heißt zu Blöcken mit jeweils einer Erzählaufforderung zusammengefasst. Daraus ergab sich ein Leitfaden mit vier Blöcken, die jeweils durch eine erzählgenierende Frage eingeleitet wurden. Weitere Themen und Aspekte wurden in Form von Memos/Stichworten notiert, um sie spontan und flexibel angepasst an den Interviewverlauf zu formulieren und einzubringen, sollten sie nicht durch die Startfrage bereits von der interviewten Person selbst angesprochen worden seien. Außerdem wurden Fragen notiert, um die Erzählung aufrechtzuerhalten beziehungsweise weiter anzuregen sowie zu steuern (Hefferich 2011: 181). Der Aufbau des Leitfadens richtete sich nach dem Hinweis von Hefferich (2011: 180), dass »[d]ie Komposition eines Leitfadens [...] dem ›natürlichen‹ Erinnerungs- oder Argumentationsfluss folgen und nicht zu abrupten Sprüngen und Themenwechseln zwingen [sollte]«. Aus diesem Grund wurde der Leitfaden chronologisch aufgebaut.

Der erste Block diente dem Einstieg, sodass die Interviewten sich in das Thema einfinden und in die Zeit vor ihrem Freiwilligendienst zurückversetzen konnten. Im zweiten Block wurden ihre Erfahrungen während des Freiwilligendienstes sowie die Themen, die sie dabei beschäftigt haben in den Blick genommen, um eventuelle Konfrontationsmomente und Reflexionsprozesse aufzuspüren. Der dritten Block bezog sich auf die Zeit nach ihrem Freiwilligendienst, um eine Art Retroperspektive einzunehmen und die Auseinandersetzung mit Inhalten der Vor- und Nachbereitungsseminare zu ergründen. Der vierte Block diente der Bilanz beziehungsweise der aktuellen Reflexion ihrer Erfahrungen. Dieser stand am Ende, um den »›natürlichen‹ Erinnerungs[...]fluss« nicht durch aktuelle Bewertungsfragen zu unterbrechen (Hefferich 2011: 180). Abschließend wurde die Möglichkeit gegeben, Ergänzungen vorzunehmen. Der Leitfaden diente nur zur Orientierung und wurde jeweils an den Gesprächsverlauf angepasst. Vor der Durchführung der Interviews mit den Weißen Freiwilligen wurden zwei Probeinterviews mit Weißen Kommiliton*innen durchgeführt, die selbst einen Freiwilligendienst gemacht haben.

4.2 Interviewdurchführung und Reflexion

Ich habe sieben qualitative episodische Interviews (je ca. 60 Minuten) per Videotelefonie durchgeführt. Sechs der Interviews wurden in dieser Arbeit ausgewertet und verwendet. Die Interviews wurden mit Weißen, das heißt im rassistischen Machtssystem privilegierten Personen geführt. Alle Interviewpartner*innen bezeichneten sich während des Gesprächs selbst direkt oder indirekt durch Erfahrungsberichte als Weiß, privilegiert oder von Rassismus nicht betroffen. Aufgrund der Terminabsprachen hat es sich ergeben, dass zunächst alle vier Nord-Süd

Freiwilligen interviewt wurden und danach die Interviews mit den Nord-Nord-Freiwilligen stattfanden. Das fünfte Interview, das gleichzeitig das erste mit einer Nord-Nord-Freiwilligen war, ergab nur unbefriedigendes Material. Die Freiwillige berichtete vor allem von ihrem Projekt und privaten Themen wie Heimweh und Beziehungen zu Freund*innen in Deutschland, und ging unter anderem nicht weiter auf die Erzählanregungen zu den Seminarthemen ein. Daher eignet sich das Material nicht für diese Forschung und wurde im weiteren Verlauf nicht berücksichtigt. Aufgrund dieser Erfahrung wurde bei den folgenden zwei Interviews expliziter als bei den vorherigen darauf hingewiesen, dass sowohl die Erfahrungen im Freiwilligendienst als auch die Seminare von Interesse für die Forschende seien. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass die sechste und siebte interviewte Person beide ausführlicher auf die Erzählanstöße zu den Seminaren reagierten. Dies kann jedoch auch darauf zurückzuführen sein, dass »manche Menschen größere Schwierigkeiten haben zu erzählen als andere« (Flick 1998: 128).

Neben meiner Weißen privilegierten Positionierung, die die Konzeption meiner Arbeit in allen Teilen beeinflusst hat (vgl. Kapitel 1.2), ist zusätzlich auch zu berücksichtigen, dass ich in der untersuchten Entsendeorganisation ehrenamtlich tätig bin und selbst Vor- und Nachbereitungsseminare anleite. Dies wussten auch die interviewten Freiwilligen, weshalb es ihre Offenheit, zum Beispiel Kritik in Bezug auf die Seminarinhalte anzusprechen, eingeschränkt haben könnte. Außerdem habe ich selbst einen Freiwilligendienst (in einem Land des Globalen Südens) gemacht und teile daher mit den Interviewten einen ähnlichen »Erfahrungshintergrund« (Hefferich 2011: 122). Dies kann auf verschiedene Weisen Einfluss auf den Interviewverlauf haben. Einerseits können die Interviewten dadurch eher bereit sein, ihre Erfahrungen zu teilen und »auch solche ›Insider‹-Aspekte zu thematisieren, die üblicherweise Fremden gegenüber nicht angesprochen werden« (Hefferich 2011: 122). Andererseits kann dies auch dazu führen, dass in der Annahme, sowieso verstanden zu werden, nur Andeutungen gemacht werden (Hefferich 2011: 122). In den geführten Interviews war, nach meiner Wahrnehmung, überwiegend ersteres der Fall und es schien eine gewisse Vertrauensebene zu geben.

Darüber hinaus besteht eine generelle Machtasymmetrie zwischen der Interviewenden und den Interviewten. Die Interviewende kennt das Forschungsinteresse und hält dies eher verdeckt, während von den Interviewten eine vertrauende Öffnung verlangt wird. Dies ist laut Hefferich (2011: 42) »in der Situationsdefinition ›Interview‹ mit komplementären Rollen angelegt«. Beim teilnarrativen, episodischen Interview wird den Interviewten durch die Erzählaufforderungen das fast »alleinige Rederecht« (Hefferich 2011: 42) erteilt, wobei die Interviewende als ZuhörerIn und »Stütze« agiert sowie thematisch lenkend eingreift. »Die Beziehung bleibt aber stark asymmetrisch und insofern distanziert oder abtinent, als die Interviewenden sich jeder Bewertung

enthalten und die Erzählung, so wie sie ist, als Erzählung akzeptieren« (Hefferich 2011: 43).

Außerdem ist zu betonen, dass der alleinige Fokus auf Weiße, privilegierte Freiwillige ohne Rassismuserfahrungen in dem verwendeten Konzept der Critical Whiteness begründet liegt und dem Ansatz und Ziel, Rassismus da anzugehen, wo er stetig re-/produziert und stabilisiert wird (Pech 2009: 63). Jedoch relativiert dies nicht, dass Stimmen Schwarzer Freiwilliger nicht berücksichtigt werden und Schwarze Perspektiven nur aus der Theorie geschöpft werden.

4.3 Auswertung mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

Für die Auswertung des Materials wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016: 97-121) gewählt. Diese zeichnet sich durch eine qualitativ interpretierende Arbeitsweise aus, die bewusst auf der »menschliche[n] Verstehens- und Interpretationsleistung« (Kuckartz 2016: 27) der Forscherin aufbaut. Um den Auswertungs- und Analyseprozess nachvollziehbar zu machen, wird dieser im Folgenden dargelegt.

Zunächst wurde das Interviewmaterial nach den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2015: 20-25) transkribiert. Dabei wurde die mündliche Sprache »geglättet« und dem Schriftdeutsch angepasst (Dresing & Pehl 2015: 21). Die interviewten Personen (IP) werden in dieser Arbeit anonym als IP1 bis IP7 bezeichnet und auch alle weiteren personenbezogenen Daten wurden anonymisiert.

Nachfolgend wurde das Textmaterial mit Hilfe der Software MaxQDA kodiert und analysiert. Für die Auswertung des Materials wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016: 97-121) gewählt. Im Gegensatz zu der »klassischen« qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, die, wie Kuckartz (2016: 27) aufzeigt, in ihrer Methodik und Zielsetzung doch sehr nah an quantitativer Forschung verhaftet bleibt, da sie »auf die Häufigkeitsauswertung der gebildeten Kategorien, also auf statistische Analyse, hinausläuft«, überzeugt die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse in ihrer qualitativ interpretierende Herangehensweise. »[D]ie Textauswertung und -codierung ist hier [...] an eine menschliche Verstehens- und Interpretationsleistung geknüpft« (Kuckartz 2016: 27). Das Material wird für die Analyse nach Themen strukturiert, jedoch wird immer eng am Originaltext gearbeitet, wodurch auch Kontraste und Widersprüche von Aussagen innerhalb einer Kategorie mitberücksichtigt werden und nicht durch Paraphrasierung und Reduktion verloren gehen (Kuckartz 2016: 76). Dies ist für die Analyse der Erfahrungen und Reflexionsprozesse der Freiwilligen von großer Nützlichkeit.

Außerdem überzeugt Kuckartz' (2016) im Vergleich zu Mayrings Herangehensweise für die Kategorienbildung: Er unterscheidet statt zwischen deduktiv und induktiv zwischen »A-priori« und Kategorienbildung »am Material«. Die »A-priori Kategorienbildung unabhängig vom empirischen Material« beschreibt den Prozess und suggeriert nicht, dass Kategorien mit Leichtigkeit und Logik aus der Theorie abgeleitet werden können (Kuckartz 2016: 64-65). Die Kategorienbildung »am Material« beschreibt ebenfalls das Vorgehen und behauptet nicht, dass »die Kategorien quasi aus dem Material hervorsprudeln« (Kuckartz 2016: 72). Stattdessen ist es ein »aktiver Konstruktionsprozess, der theoretische Sensibilität und Kreativität erfordert« (Kuckartz 2016: 73) und für den das Vorwissen und die Forschungserfahrungen der Forschenden entscheidend sind (Kuckartz 2016: 72). Letztlich ist eine reine induktive oder deduktive Kategorienbildung in der Praxis nur selten anwendbar (Kuckartz 2016: 97), daher wird auch in dieser Arbeit eine Mischform, ein »mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung und Codierung« (Kuckartz 2016: 97) gewählt.

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse gliedert sich in sieben Phasen (Kuckartz 2016: 100-121). In der ersten Phase wurde der Textkorpus zunächst intensiv gelesen, Auffälligkeiten markiert und Memos angefertigt. Für die inhaltliche Strukturierung des Materials wurden Kategorien und Subkategorien genutzt (Kuckartz 2016: 101), die in der zweiten Phase entwickelt wurden. An dieser Stelle soll betont werden, dass die Kategorienbildung ein »konstruktiver Akt der Forschenden ist« (Kuckartz 2016: 84) und dieser somit stets reflektiert und hinterfragt werden muss. Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage und den zentralen Themen des Leitfadens wurde das gesamte Material durchgearbeitet und somit »am Material« – aber nicht unabhängig von Vorannahmen – ein erstes Kategoriensystem erstellt. Da dieses Kategoriensystem bereits am Material entwickelt wurde, musste es nicht daran getestet werden. In der dritten Phase wurde das gesamte Material entlang dieser Kategorien kodiert, wobei im Prozess einige Kategorien verändert, zusammengelegt oder mit der Hilfe von Subkategorien ausdifferenziert wurden. Es sei angemerkt, dass eine Textstelle für mehrere Kategorien relevante Inhalte haben kann und somit Mehrfachkodierungen möglich sind (Kuckartz 2016: 102) und auch vorgenommen wurden. In der vierten und fünften Phase wurden die mit einer Kategorie und gegebenenfalls schon Subkategorien kodierten Textstellen mit Hilfe von Excel-Tabellen zusammengestellt und weiter strukturiert. Dabei wurden teilweise bereits vorhandene Subkategorien zu abstrakteren zusammengefasst oder genauer ausdifferenziert sowie um weitere Subkategorien ergänzt. Dieser Prozess wurde nicht linear durchgeführt, sondern zirkulär: Die kodierten Textstellen einer Kategorie wurden mehrmals bearbeitet, verschoben und umstrukturiert. Während dieses Prozesses wurde weiterhin mit Memos gearbeitet, in denen Kategoriendefinitionen entwickelt wurden, um die Kategorien gegeneinander abzugrenzen. Daraufhin wurde in der sechsten Phase erneut

das gesamte Material mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem kodiert. Hierbei wurden erneut Anpassung am Kategoriensystem vorgenommen, allerdings nur einfache Zusammenfassungen von Subkategorien, sodass kein erneuter Durchlauf notwendig wurde (Kuckartz 2016: 110).

Abschließend findet in der siebten Phase die Analyse des inhaltlich-strukturierten Datenmaterials statt (Kuckartz 2016: 117). Hierbei wurden noch einige Anpassung am Kategoriensystem vorgenommen, um dies für die Ergebnispräsentation zu strukturieren und aufzubereiten, wobei nochmals Subkategorien zusammengefasst oder verschoben wurden, was laut Kuckartz (2016: 85) unproblematisch ist und Teil des Forschungsprozesses. Es wurde eine kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien vorgenommen (Kuckartz 2016: 118), die bereits mit Hilfe der Subkategorien strukturiert wurde. Dabei wurden Interpretationen vorgenommen, Vergleiche zwischen den Interviewten und zwischen verschiedenen Aussagen einer Person sowie Zusammenhänge der Subkategorien angestellt (Kuckartz 2016: 119). Die Ergebnisse dieses Analyseprozesses werden im folgenden Kapitel dargestellt.

5 Ergebnisdarstellung

Bei der Analyse des Interviewmaterials haben sich verschiedene Reflexionsprozesse und Auseinandersetzungen mit den eigenen Weißen Privilegien und der Positionierung im rassistischen Machtsystem gezeigt. Anstöße für die Reflexionen haben sowohl die Begleitseminare als auch die Erfahrungen während des Freiwilligendienstes gegeben. Auch wenn sich beides nicht eindeutig trennen lässt, werden im Folgenden zunächst die Begleitseminare in den Blick genommen und der Frage nachgegangen inwiefern die Weißen Freiwilligen sich mit den rassistischen- und machtkritischen Themen der Seminare auseinandergesetzt haben (Kapitel 5.1). Anschließend wird der Schwerpunkt der Betrachtung auf die Erfahrungen während des Freiwilligendienstes im Ausland gelegt und untersucht, inwiefern Konfrontationen mit Weißsein sowie Weißen Privilegien Reflexionsprozesse angeregt haben und wie die Weißen Freiwilligen damit umgegangen sind (Kapitel 5.2). Da die Ergebnisse sehr divers sind, werden verschiedene Themenfelder und Situationen beleuchtet, um die Vielschichtigkeit der Erfahrungen und Reflexionsprozesse zu verdeutlichen. Dabei ist es wichtig, zu beachten, dass die Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit Privilegien sowie mit der eignen Positionierung in rassistischen Machtverhältnissen ein »fortlaufender Lernprozess« (Bönkost 2016: 5) sind. Folglich können die hier präsentierten Ergebnisse auch nur als Momentaufnahmen und Ausschnitte aus den Lern- und Reflexionsprozessen der Weißen Freiwilligen verstanden werden. Außerdem stellt die Analyse keine persönliche Kritik an ihnen dar, denn Rassismus wird hier als strukturell verankertes und nicht als individuelles Problem verstanden, gleichwohl die individuelle Reflexion von großer Wichtigkeit ist (Scharathow 2011: 15).

5.1 Bedeutung der Seminare für die Selbstreflexion und Positionierung

Durch die rassistischen- und machtkritischen Seminare wurden bei den Freiwilligen Reflexionsprozesse bezüglich der Auseinandersetzung mit globalen Ungleichheiten und ihrer eigenen Verstrickung darin beziehungsweise ihre Positionierung dazu angeregt. Oft wurde die Auseinandersetzung damit durch konkrete Erfahrungen im Freiwilligendienst gefördert. Es ist daher nicht eindeutig nachvollziehbar, was durch das Seminar und was durch die konkrete Konfrontation vor Ort ausgelöst wurde, dennoch liegt hier zunächst der Schwerpunkt auf dem Vorbereitungsseminar (Kapitel 5.1.1) und davon ausgehend weiteren Anknüpfungspunkten im Freiwilligendienst (Kapitel 5.1.2).

5.1.1 Thematisierung und Reflexion im Rahmen der Seminare

Beide Nord-Nord Freiwilligen haben laut eigener Einschätzung sehr viel auf dem Vorbereitungsseminar gelernt und erinnerten sich vor allem an die großen Input-Einheiten zum Thema Rassismus und Kolonialismus, Kultur, Entwicklungszusammenarbeit, Gender und weitere Reflexionseinheiten zur eigenen Rolle als Freiwillige*r sowie zu möglichen Konflikten im Freiwilligendienst. Die Themen Rassismus und Kolonialismus waren für sie sehr interessant und haben nach eigener Einschätzung auch zu neuen Erkenntnissen geführt. Ein Weißer Nord-Nord Freiwilliger erzählt, dass er im Geschichtsunterricht in der Schule kaum oder gar nicht Kolonialismus als Thema gehabt hätte, weshalb es auch ziemlich neu gewesen wäre, was er auf dem Seminar gelernt habe (IP6). Dass Kolonialismus im Geschichtsunterricht nicht oder nur wenig thematisiert wird, spiegelt die Verdrängung der deutschen Kolonialgeschichte wider und die dominierende Meinung, dass Kolonialismus in Deutschland keine Rolle gespielt hätte (Sow 2015: 126). Auch die Auseinandersetzung mit Rassismus auf dem Vorbereitungsseminar hat ihm neue Impulse gegeben:

»Was ich sehr interessant fand, auch bei den Inputs, wurde erzählt über Rassismus, dass es im Prinzip keinen Rassismus gegen Weiß geben kann aus historischen Gründen einfach, woher dieser Begriff kommt und [...] dass es irgendwie noch / auch voll weit verbreitet ist, dass gerne immer gesagt wird, wenn man über Rassismus redet, »ja, ABER¹¹ das gibt es ja auch gegen Weiße und so etwas«. [...] Und gerade das mit dem Rassismus war auch neu für mich, also das war mir nicht bewusst, dass es ursprünglich auch daher kommt einfach, dass dunkelhäutige Menschen unterdrückt wurden, aber das fand ich auch / das ist auch immer auffällig, wenn man mit Leuten darüber redet [...], dass das halt gar nicht irgendwie Allgemeinwissen ist, ich wusste es auch nicht vor dem Seminar und ja das war sehr interessant.« (IP6)

Bei der zweiten Nord-Nord Freiwilligen hat die Einheit über Rassismus und Kolonialismus noch weiter geführt und die Selbstreflexion angeregt. Sie hat ihre Verstrickung und Positionierung in Rassismus erkannt und beschreibt den Reflexionsprozess als schmerzhaft, aber wichtig:

»Ja wo ich dann begriffen hatte oder ja mich das erste Mal gefragt habe, ob ich nicht auch rassistische Anteile in mir habe und diese Erkenntnis war irgendwie ein bisschen schmerzhaft, aber auch wichtig.« (IP7)

Auch Goel (2011: 28) weist darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung im Rassismus und somit die Privilegienreflexion für viele Weiße ein

¹¹ Wörter, die von den interviewten Personen besonders betont wurden, werden durch Großbuchstaben gekennzeichnet.

»schmerzhafter Prozess« ist, der häufig auch mit Schuldgefühlen oder Abwehr verbunden ist. Dennoch betont sie, dass dieser Reflexionsprozess gerade in der rassismuskritischen Bildungsarbeit und somit auch bei der pädagogischen Begleitung von (Nord-Süd) Freiwilligendiensten notwendig ist (Goel 2011: 28).

Auch die Nord-Süd Freiwilligen haben sich nach dem Vorbereitungsseminar vor allem noch weiter mit den Themen Rassismus und Kolonialismus beschäftigt. Eine Freiwillige nimmt auch Bezug auf das Bildungsmaterial, das beim Seminar verteilt wurde. Die Broschüre »Mit kolonialen Grüßen« von Engagement Global fand sie sehr hilfreich.

»Es ist halt sehr schlüssig erklärt, was es einfacher, also fassbarer macht, wie man jetzt mit Rassismus umgeht und das vermeidet, dass man es auch nicht ausversehen macht, also rassistisch sich äußert, was ja sonst auch schneller mal passieren könnte.« (IP2)

Hier wird Rassismus auf das individuelle Verhalten reduziert und strukturelle Aspekte sowie die eigene Positionierung in diesen Machtstrukturen und die damit verbundenen Weißen Privilegien werden ausgeblendet.

Eine andere Nord-Süd Freiwillige hat – ausgelöst durch das Seminar – ihren Freiwilligendienst und ihre Erfahrungen in Bezug mit kolonialen Kontinuitäten reflektiert.

»Was mich auch, eine ziemlich lange Zeit beschäftigt hat, [...] auch zu dem Vorbereitungsseminar, was da immer wieder aufgetaucht ist, diese Sachen zu Rassismus, zu Diskriminierung (.) ja der Kolonialzeit, inwiefern da Dinge immer noch wahrgenommen werden.« (IP3)

Des Weiteren hat das Vorbereitungsseminar dazu angeregt, Themen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Dabei regte die Seminareinheit zur kritischen Auseinandersetzung mit Kulturkonzepten zum Nach- und Umdenken an (IP1, IP7). Eine Nord-Süd Freiwillige hat dadurch ein anderes Kulturverständnis erlernt und empfindet das gängige homogenisierende Nationalkulturkonzept nicht mehr als angebracht (IP1).

5.1.2 Anknüpfungspunkte im Freiwilligendienst

Das Vorbereitungsseminar hat bei allen Freiwilligen Anklang gefunden und zum Teil neue Impulse gesetzt und zur Reflexion sowie zur weiteren Auseinandersetzung mit Rassismus, Kolonialismus und anderen Themen geführt. Bei der Übertragung der Seminarinhalte in ihren Freiwilligendienst beziehungsweise bei der Verknüpfung von Seminarinhalten und Erfahrungen im Freiwilligendienst spiegeln sich jedoch diverse

Einschätzungen der Relevanz und Anwendbarkeit. Ferner zeigen sich unterschiedliche Prozesse der Selbstreflexion.

Beide Nord-Nord Freiwilligen sehen viele Inhalte des Vorbereitungsseminars nicht als relevant für ihren Freiwilligendienst im Globalen Norden an, sondern für einen Freiwilligendienst im Globalen Süden (IP6, IP7).

»Man hat auch so Sachen gemacht, die nicht unbedingt etwas mit dem Freiwilligendienst zu tun haben, also wir hatten einen Input zu Kolonialismus, was mich jetzt mit (einem europäischen Land)¹² (.) bedingt, also die Relation zwischen Deutschland und (einem europäischen Land) ist jetzt mit Kolonialismus nicht so viel – also ich als Deutscher in (einem europäischen Land), aber es waren halt Inputsachen, über die man sonst nicht unbedingt spricht und die auch sehr interessant waren.« (IP6)

Die Aussage, dass das Thema Kolonialismus zwischen Deutschland und dem europäischen Land, in dem er einen Freiwilligendienst gemacht hat, nicht relevant sei, zeigt, dass der Fokus auf den ausgebeuteten Kolonien liegt, jedoch nicht die ausbeutenden Kolonialmächte in den Blick gelangen. Außerdem wird deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Verwicklung in koloniale Kontinuitäten – abseits eines Freiwilligendienstes im Globalen Süden – nicht relevant scheint. Es spiegelt ferner wider, dass in Deutschland die koloniale Geschichte »im kollektiv Imaginären [nur] wenig präsent[...]« (Dietze 2009: 221) ist und daher unter anderem in der Schule nur selten behandelt wird (Ofuatey-Alazard 2015: 127, Sow 2015: 126). Erst durch das Vorbereitungsseminar und durch eine Begegnung mit Menschen aus ehemaligen Kolonien, wird Kolonialismus für den einen Nord-Nord Freiwilligen zum Thema. Er verknüpft seine Erfahrungen im Freiwilligendienst mit dem erlernten Wissen von den Seminaren, reflektiert diese jedoch nicht in Bezug auf sich selbst und positioniert sich nicht dazu:

»Da waren auch viele Leute, die aus afrikanischen Ländern kamen und da hat man dann schon irgendwie gemerkt, dass viele aus (Sprache des europäischen Landes)-sprechenden afrikanischen Ländern kommen, da war dann wieder im Kopf so ein bisschen »ah, da war ja was«, warum sprechen die denn auch (Sprache des europäischen Landes) dort, ja das war dann schon irgendwie auffälliger auf jeden Fall und es wurde einem auch noch einmal bewusst, wenn man sich auch zurückerinnert an diesen Input von Kolonialismus.« (IP6)

Dennoch haben auch die Nord-Nord Freiwilligen viel gelernt und nehmen an, dass es unterbewusst vielleicht doch etwas für ihren Freiwilligendienst gebracht hat (IP6) beziehungsweise betrachten die Begleitseminare als »politische Bildung« (IP7).

¹² Anonymisierte Angaben, wie zum Beispiel (ein europäisches Land), (Mitfreiwillige*r) oder (Organisation), werden in den Interviewziten durch Klammern gekennzeichnet.

»Diese zentralen Themen oder Einheiten zu Themen: Rassismus, Kultur, Entwicklungszusammenarbeit und so fand ich sehr aufrüttelnd auch wenn das für mein Projekt gar nicht SO wichtig war letztendlich, sondern eher für die Projekte im Globalen Süden, aber ich habe das Vorbereitungsseminar jetzt nicht oder sehe das nicht nur als Vorbereitung für den Freiwilligendienst an, sondern generell vielleicht für das Leben oder ja was irgendwie auch einen Beitrag zur politischen Bildung gibt, so war es zu mindestens bei mir.« (IP7)

Obwohl die Nord-Nord Freiwillige die Themen auf dem Vorbereitungsseminar als »sehr aufrüttelnd« empfunden hat und es bei ihr auch eine kritische Selbstreflexion in Bezug zu Rassismus ausgelöst hat (vgl. Kapitel 5.1.1), ordnet sie die Themen Rassismus, Kultur und Entwicklungszusammenarbeit weiterhin dem Freiwilligendienst im Globalen Süden zu. Dennoch räumt sie ein, dass sie das Seminar auch als »einen Beitrag zur politischen Bildung« erachtet, wodurch sie sich auch für die angeblich für sie irrelevanten Themen zu öffnen scheint.

Jedoch haben andere machtkritische Seminarthemen neben Rassismus und Kolonialismus bei den Nord-Nord Freiwilligen Anknüpfungspunkte im Freiwilligendienst gefunden. So löste die Arbeit mit Menschen mit Behinderung aufbauend auf der zugehörigen Seminareinheit einen Reflexionsprozess bei einer der Nord-Nord Freiwilligen aus. Sie erachtet sich als privilegiert gegenüber den Menschen mit Behinderungen und reflektiert ihr Handeln und ihren Umgang mit ihnen und versucht nicht bevormundend zu sein, sondern die Selbständigkeit der Personen zu wahren und zu fördern (IP7). Sie stellt selbst fest, dass sie einen »Denkwechsel« (IP7) hatte und dass sie ihr Verhalten und ihre Auffassungen »dringend reflektieren musste« (IP7).

Es ist auffällig, dass die verschiedenen rassismus- und machtkritischen Seminarthemen vor allem die Nord-Süd Freiwilligen auch während ihres Freiwilligendienstes beschäftigt haben und Anknüpfungspunkte vor Ort gefunden wurden. Somit konnten die Seminarthemen in verschiedenen Maßen zur Selbstreflexion beitragen.

»Ja also die einzelnen Themen über die man diskutiert hatte, also irgendwie antirassistische, also dass man darüber mal nachdenkt, das Planspiel zum Weltgeschehen, so internationale Machtstrukturen und so etwas hat natürlich schon immer wieder Anknüpfungen im Alltag gefunden.« (IP4)

Insgesamt wurde durch das Vorbereitungsseminar bei dem Weißen Nord-Süd Freiwilligen ein Bewusstsein für seine Position im rassistischen Machtssystem und für globale Verhältnisse geschaffen, sodass er sein Verhalten und seine Fremdwahrnehmung reflektiert:

»Ja das man halt irgendwie ein bisschen bewusster mit den (.) Rollen oder der Verantwortung, die man vielleicht hat als / als so stereotypischer Europäer, halt eben wenn man (unv.) reist und Leute kommen und ein Foto mit einem machen wollen / ja das war ziemlich viel diskutiert, [...] dass da eben ganz viel drinsteckt von: wie wir gesehen werden, was Leute irgendwie für Konzepte von Europäern haben oder dass sie / also es ist ja verrückt, dass Leute einfach ankommen und ein Foto mit einem schießen wollen, weil man weiß ist.« (IP4)

Durch eine Konfrontation mit seinem Weißsein während seines Freiwilligendienstes im Globalen Süden wurde seine Selbstwahrnehmung irritiert, was Unsicherheit bei ihm ausgelöst hat. Er sucht nach Erklärungen und sieht diese in Konzepten, die ›die Anderen‹ angeblich von »stereotypischen Europäern« haben. Dabei setzt er Weißsein und Europäisch-Sein gleich (vgl. Kapitel 5.2.1). Er war sich unsicher, wie er mit der Fremdwahrnehmung umgehen soll und hat sich viel mit seinen Mitfreiwilligen beraten und Rückbezüge zum Seminar hergestellt (IP4).

Darüber hinaus beschäftigte die Kritik am Freiwilligendienst, die auch auf dem Vorbereitungsseminar behandelt wurde, einige Freiwillige noch nach dem Seminar. So macht sich eine Nord-Süd Freiwillige fortlaufend Gedanken über ihre eigenen Verstrickungen in koloniale Kontinuitäten (IP3) und hinterfragt ihre Position als Weiße Freiwillige (IP3). Eine andere Freiwillige berichtet, dass ihre Haltung während des Auslandsaufenthaltes immer kritischer geworden ist und sie sich dann später nochmal an die Kritikpunkte vom Seminar zurückerinnert hat (IP2). Somit nimmt sie eine kritische Haltung ein:

»Man darf auf GAR keinen Fall diese Weltverbesserrolle da irgendwo drin sehen, man muss sich tatsächlich eingestehen, dass die meisten Freiwilligen, denke ich, das in erster Linie aus Großteil egoistischen, persönlichen Gründen machen, für sich selber, weil sie selber Lust haben und das war bei mir auch so.« (IP2)

Sie reflektiert selbstkritisch, dass sie den Freiwilligendienst vor allem für sich selbst gemacht hat und damit nicht die Welt verbessert hat. Sie scheint in dem Dilemma gefangen, dass sie die postkoloniale Kritik kennt, aber dennoch wichtige Erfahrungen für sich gemacht hat und diese nicht missen möchte (IP2). Sie ist sich bewusst, dass es für Menschen aus dem Globalen Süden »VIEL schwieriger« (IP2) ist, nach Deutschland zu kommen und sieht es als Privileg an, dass sie diese Möglichkeit hatte (IP2). Außerdem kritisiert sie, dass deutsche Entwicklungsgelder für Freiwilligendienste genutzt werden, was auch erneut auf dem Rückkehrseminar diskutiert wurde:

»Trotzdem denke ich mir auch, wenn jetzt wirklich es um die Entwicklung von Leuten im Globalen Süden geht, Leuten, denen es halt nicht gut geht, dann wird

es da ganz sicher Sachen geben, die denen VIEL mehr helfen könnten, als dass man da jetzt junge Leute für viel Geld hinfliegt.« (IP2)

Hier reflektiert sie einerseits sehr kritisch den Nutzen eines Freiwilligendienstes im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit, verfällt dabei jedoch gleichzeitig in dominante koloniale Bilder von Menschen im Globalen Süden als defizitär und hilfsbedürftig. Eine andere Weiße Nord-Süd Freiwillige bezieht die postkoloniale Kritik am Freiwilligendienst noch stärker auf sich selbst. Sie reflektiert selbstkritisch, dass sie sehr von ihrem Freiwilligendienst profitiert hat, jedoch unsicher ist, ob ein Freiwilligendienst im Globalen Süden sinnvoll ist oder eher koloniale Strukturen fortsetzt und Stereotype reproduziert (IP3). So stellt auch ein Nord-Nord Freiwilliger den Eigennutzen von Freiwilligendiensten heraus und ist der Meinung,

»dass Freiwilligendienste [...] wahrscheinlich primär für einen Selbst [sind], man profitiert am meisten davon, man selbst, aber ich glaube bei diesen Kurzdingern ist es noch einmal extremer, dass man es halt wirklich für sich macht.« (IP6)

Er reflektiert den Eigennutzen von Freiwilligendiensten, sieht aber dennoch in einem längeren Aufenthalt Vorteile gegenüber kurzfristigen Freiwilligendiensten mit einer Dauer von vier bis sechs Wochen, da er der Meinung ist, dass diese nur einem »gute[n] Gewissen« (IP6) dienen würden und der »kulturelle Austausch und die Auseinandersetzung mit der Kultur vor Ort und dem Land total auf der Strecke liegen bleiben« (IP6). Daraus lässt sich schließen, dass er letzteres als Gewinn (s)eines Freiwilligendienstes von einem Jahr zurechnet. Außerdem schätzt er es als besonders gut ein, dass die Seminare zur Reflexion der eigenen Tätigkeit und Rolle angeregt haben und Freiwilligendienste eben nicht nur positiv dargestellt wurden, sondern Vor- und auch Nachteile hervorgehoben wurden (IP7). Er kommt zu dem Schluss, »dass man gerade durch so Seminare auch durchaus selbstkritisch da ran geht« (IP6).

5.2 Bedeutung der Erfahrungen im Freiwilligendienst für die Selbstreflexion und Positionierung

Alle Nord-Süd Freiwilligen und auch eine Nord-Nord Freiwillige berichten von (Weißen) Privilegien während ihres Freiwilligendienstes, wobei diese jedoch nur teilweise von ihnen als (Weiße) Privilegien erkannt werden. Häufig ist ihnen bewusst, dass sie besonders oder bevorzugt behandelt wurden, jedoch begründen sie das teilweise nur mit ihrer Position als Freiwillige*r. Nur in einigen Fällen erkennen sie ihre privilegierte Weiße Position und stellen diese in Frage und setzen sie in den Zusammenhang mit (post-/kolonialen) Machtstrukturen. Um die Diversität und Bruchhaftigkeit der unterschiedlichen Reflexionsprozesse und Umgangsweisen mit Whiteness und Weißen Privilegien aufzuzeigen, werden nachfolgend verschiedene Konfrontationsmomente und Umgangsweisen illustriert.

5.2.1 Weiß – anders – markiert: (Nicht-)Positionierung in rassistischen Machtverhältnissen

Die Fremdidentifikation als Weiß führt bei den Nord-Süd Freiwilligen zu Irritationen, löst jedoch in verschiedenen Situationen unterschiedliche Gefühle und Reaktionen aus. Einerseits wird diese Identifikation als unangenehm empfunden und sehr selbstreflexiv damit umgegangen, andererseits wird es als freundlich oder normal empfunden und nicht weiter hinterfragt. Letzteres bewirkt zum Teil, dass Privilegien bewusst eingesetzt werden, was Machtasymmetrien verstärkt.

Verantwortungsvoller Umgang mit Whiteness als privilegierte*r Europäer*in

Bei zwei Nord-Süd Freiwilligen (IP3, IP4) lösen einige¹³ Konfrontationen mit ihrem Weißsein eine kritische Reflexion ihrer Positionierung im rassistischen Machtssystem aus. Dabei sehen sie zum einen Verbindungen zu kolonialen Machtstrukturen und zum anderen nehmen sie Bezug auf ihr Europäisch-Sein. Beide Freiwilligen befürchten, dass sie koloniale Strukturen reproduzieren (IP3, IP4). Außerdem sehen sie ihre Höherstellung als unverdient und »komplett ohne Grund« (IP4) an, wobei die eine Freiwillige erneut auf ihre niedere Position verweist, da sie unausgebildet und sehr jung ist (IP3). Beide reflektieren die privilegierte Positionierung vor dem Hintergrund ihres Weißseins und stellen einen Raumbezug zu Europa her. So reflektiert eine der Nord-Süd Freiwilligen:

»Jetzt kommen viele Leute und wollen Fotos mit mir machen und mit ihren Kindern, was bestimmt auch schön ist, wenn sie da jetzt ein Foto mit der Prakti/ Freiwilligen haben, aber irgendwie der Hintergrund, dass ich vielleicht ein Weißer Mensch bin aus dem europäischen Raum oder so das waren, würde ich sagen, das waren immer wieder vereinzelte, alltägliche, ziemlich bewegende Situationen, weil sie irgendwie ja so skurril waren und ich irgendwie wusste, dass es irgendwie ganz falsch eigentlich ist, aber ich jetzt auch nicht die sein möchte, die, ja, da irgendwie was erklärt oder was aufklärt, weil das ja irgendwie schon wieder mit dem kolonialen Hintergrund schwierig ist.« (IP3)

Die Konfrontation mit ihrem Weißsein löst bei beiden Irritation und Unsicherheit aus. Sie sind verunsichert, ob sie koloniale Strukturen fortsetzen und hinterfragen folglich ihre Position und Verantwortung. Es ist anzunehmen, dass diese (Fremd-)Identifikation ihr bisheriges Selbstverständnis irritiert und sie sich damit unwohl fühlen. Sie nehmen hier eine kritische Haltung gegenüber ihrem Weißsein und ihrer privilegierten Positionierung ein. Sie bewertet diese privilegierte Positionierung als falsch und

¹³ Ihr Handeln ist nicht konsistent und nicht widerspruchsfrei. Hier werden die Situationen herausgestellt, in denen sie sehr selbstreflexiv damit umgegangen sind.

»verrückt« (IP4) und möchten damit brechen. Sie sind sich unsicher, wie sie mit der Situation umgehen sollen, um koloniale Machtstrukturen nicht fortzuschreiben. Die eine Freiwillige tritt bewusst nicht als Aufklärerin auf:

»Ja zu dem Zeitpunkt wollte ich auch nicht die sein, die da sagt, mit erhobenem Zeigefinger da hingehet und sagt »na ja aber die haben schon damals / ziemlich schlimme Sachen wurden da den lateinamerikanischen Menschen irgendwie so angetan«. Da hab ich mich jetzt auch nicht in der Rolle [gesehen], die große Aufklärerin zu sein.« (IP3)

Der zweite Freiwillige befindet sich in einem Dilemma:

»Ob man dann halt sagt, dass irgendwie so ablehnt, so »nein, du darfst kein Foto mit mir machen!«, ob das dann irgendwie unhöflich ist oder auf der anderen Seite, dass ja irgendwie schon irgendwie so diese Konzepte ziemlich verstärkt, wenn man da jetzt / die das machen lässt und die dann irgend so ein Foto mit einem Weißen haben und das toll finden.« (IP4)

Beide Nord-Süd Freiwilligen bemühen sich um einen verantwortungsvollen Umgang damit, als Weiße hoch angesehen zu werden (IP3, IP4). Dennoch zeigt sich auch, dass sie ihr Wissen als richtig und »aufgeklärter« im Vergleich zu dem Wissen der »Anderen« ansehen, was koloniale Überlegenheitsvorstellungen widerspiegelt. Dies wird in einer anderen Situation noch deutlicher, als eine Weiße Nord-Süd Freiwillige – obwohl sie nicht als »Aufklärerin« agieren möchte – den Umgang der Menschen vor Ort mit der »Entdeckung Lateinamerikas« folgendermaßen bewertet.

»[Ich fand das] nicht so geschichtsnah irgendwie und fand das irgendwie ja schon schockierend zu sehen, wie das so wahrgenommen und wie das diesen Kindern so beigebracht wurde, als wäre das irgendwie ein schöner Tag gewesen. Da haben sich Kulturen getroffen und dann haben wir auf Augenhöhe irgendwie zusammengearbeitet und ja nicht so kritisch hinterfragt.« (IP3)

Auch wenn sie ihre Position reflektiert und ihr Handeln entsprechend bewusst lenkt, um mit kolonialen Strukturen zu brechen, reicht diese Reflexion nicht um ihre koloniale Überlegenheitsvorstellung, ihr Denken, zu entkolonialisieren. Sie stellt die Menschen als unreflektiert, unkritisch und geschichtsfern dar, wodurch sie sich selbst gegensätzlich als reflektiert, kritisch und geschichtsnah präsentiert (vgl. Kapitel 2.1.3). Sie stellt ihr erlerntes Wissen als Wahrheit dar und entwirft sich als aufgeklärt, auch wenn sie nicht die Aufklärerin sein möchte (IP3). Ferner missachtet sie, dass koloniales Wissen sowohl den kolonisierenden als auch den kolonisierten Gesellschaften eingeschrieben wurde (Hall 1997: 226).

Außerdem ist zu hinterfragen, warum sich beide Freiwillige als Europäer*in identifizieren und ihre Fremdwahrnehmung entsprechend deuten. Dabei kommt auch die Frage auf, welches Verständnis sie von Europäer*innen haben. Der eine Freiwillige bezeichnet sich als »stereotypischer Europäer« (IP4) und nimmt gleichzeitig Bezug zu seinem Weißsein. Daher ist anzunehmen, dass ihr Bild von Europa und Deutschland durch den dominanten Diskurs eines Weißen Europas und Deutschlands geprägt ist (vgl. Kapitel 2.1.3). Die Weißen Freiwilligen verstehen sich folglich als Norm beziehungsweise ›normale‹ Deutsche/Europäer*innen und blenden Schwarze Deutsche und Europäer*innen aus beziehungsweise missachten, dass sie andere Erfahrungen machen würden. Wobei der eine Weiße Freiwillige jedoch reflektiert, dass »irgendwie andere Leute da wahrscheinlich nicht ganz so willkommen geheißen werden« (IP4). Ob er unter »andere Leute« Schwarze Menschen und People of Color versteht, lässt sich nur vermuten.

Weiß und ›anders‹

Bei zwei Weißen Nord-Süd Freiwilligen (IP1, IP4) wird besonders deutlich, dass sie sich durch die Markierung als Weiß und die damit verbundene privilegierte Behandlung und Positionierung beziehungsweise Fremdwahrnehmung als privilegiert, auch als »anders« und nicht-zugehörig empfinden. Jedoch reflektieren sie dies unterschiedlich und wählen verschiedene Umgangsweisen damit. Der eine Freiwillige empfindet seine besondere Behandlung als übertrieben, unverdient und beschreibt es auch als ein negatives Gefühl, nicht dazuzugehören:

»Das war eigentlich eher sogar so, dass man als / teilweise wie so vergöttert wurde, also was heißt vergöttert, aber / es gab halt schon Situationen [...], wenn teilweise arme Leute ankamen und die einem die Füße berührt haben oder so etwas, das so etwas (unterwerfendes?) ist, halt wirklich komplett ohne Grund, also nicht weil man irgendetwas gemacht hat, sondern wenn man halt als Weißer da langlief (.) deswegen (halt nicht?) so zugehörig, also man war immer sehr herzlich willkommen überall, also eigentlich schon ((lacht)) zu sehr willkommen, weil irgendwie andere Leute da wahrscheinlich nicht ganz so willkommen geheißen werden, aber man war halt schon auf jeden Fall immer der Europäer, der halt irgendwie auch anders ist.« (IP4)

Dass ihm bewusst ist, dass er »wirklich komplett ohne Grund«, ohne etwas dafür getan zu haben, so hoch angesehen wurde, zeigt einen Reflexionsprozess, denn er sieht seine Privilegien nicht als erarbeitet an, sondern begreift sie als »unearned privilege« (Endres & Gould 2009: 424). Er stellt eine Verbindung zu seinem Weißsein her und fühlt sich unwohl damit, so gut behandelt zu werden. Er sieht seine Positionierung als privilegiert und nicht als normal und selbstverständlich an. Er vergleicht sich mit anderen Menschen und kommt zu dem Schluss, dass er »eigentlich schon ((lacht)) zu

sehr willkommen [war], weil irgendwie andere Leute da wahrscheinlich nicht ganz so willkommen heißen werden« (IP4) und stellt diese Machtasymmetrie somit in Frage. Außerdem fühlt er sich weniger zugehörig, da er als »anders« markiert wurde, was der Gewohnheit an das Weiße Privileg, größtenteils nicht aufzufallen, dazuzugehören, sich repräsentiert zu sehen, widerspricht (McIntosh 2007: 379-381, vgl. Kapitel 2.2.2).

Bei der zweiten Weißen Nord-Süd Freiwilligen wird es noch deutlicher, dass die Fremdentifikation beziehungsweise Markierung als Weiße für sie ungewohnt und »eigenartig« ist, denn als Weiße ist sie es gewohnt, unmarkiert und »normal« zu sein (Lück 2009: 1 - 3, Pech 2009: 66) (vgl. Kapitel 2.2.1). Ihr Umgang damit zeigt, dass sie bestrebt ist, sich wieder als zugehörig zu markieren und ihr Weißsein zu relativieren, indem sie die Sprache spricht, »die alle sprechen«. Dabei reflektiert sie ihre Positionierung nicht und stellt keine Verbindung zu Machtstrukturen her, vielmehr nimmt sie die Verhältnisse als gegeben hin.

»Man wurde halt immer mal wieder angesprochen, wenn man von Leuten mehr oder weniger als Weiße erkannt worden ist. [...] Anfangs war es eigenartig und dann hatte ich mich irgendwann daran gewöhnt, dann hab ich auch irgendwann mal angefangen einfach auf (der Nationalsprache) zu antworten und einfach auf der Sprache, die alle sprechen und dann wurde auch oft von mir abgesehen, weil wenn man die Sprache spricht, dann ist man ja / dann ist man mehr ein Teil und dann versteht man auch, was dahinter steht, dass die überhaupt hinter einem herlaufen.(.) also ich hab mich dann irgendwann daran gewöhnt, es war halt so, wie es ist, es war nichts Schlimmes.« (IP1)

Performing Whiteness¹⁴

Zwei Weiße Nord-Süd Freiwillige (IP2, IP4) reflektieren zwar ihr Weißsein und sind sich bewusst, dass sie dadurch »gut angesehen« (IP2) und privilegiert sind, hinterfragen dies jedoch (in diesen Fällen) nicht weiter und positionieren sich auch nicht kritisch im rassistischen Machtssystem, sondern nehmen es als gegeben hin und setzen ihre Privilegien sogar bewusst ein.

Eine Freiwillige sieht in ihrer Weißen privilegierten Position einen positiven Nutzen, da sie dadurch bei Schwierigkeiten vermitteln könne und für Menschen eine Stimme sein könne, die sonst nicht gehört werden würden:

»Dann konnten wir halt dann so Brückenbauer sein und ((lacht)) zum Beispiel gerade wenn es Schwierigkeiten gab so zwischen hierarchischen Sachen, dass wir

¹⁴ Der Titel bezieht sich auf Endres & Gould (2009: 422), die herausarbeiten, »that service learning actually provided students with an opportunity to perform and justify their White privilege«.

halt so etwas ansprechen konnten, was sich halt / Also gerade so eine Stimme sein konnten für die Leute, die halt sonst niedriger angesehen werden und denen halt sonst niemand zuhört und uns hat man halt zugehört, weil wir halt einfach dadurch dass wir Weiß waren, wie auch immer, halt so gut angesehen wurden und dann konnten wir ein bisschen / deren Meinung und so auch rüberbringen und so etwas, glaube ich, [...] wo ich sage, es ist wirklich halt gut, dass es wirklich so ein Freiwilliger ist, der von außen kommt, von außerhalb und so eine andere Rolle hat und damit kann man, das ist überall dann ganz unterschiedlich, aber kann sein, dass man damit auch wirklich Großes bewegen könnte.« (IP2)

Sie erwähnt die Begründung für ihr hohes Ansehen, ihr Weißsein, nur kurz und stellt es dann wieder in den Hintergrund ihrer Erklärung. Vielmehr hebt sie ihre Position als Freiwillige, die von außen in die Gesellschaft kommt und daher scheinbar unabhängig vermitteln könne, hervor. Es scheint eine Möglichkeit für sie zu sein, »to perform and justify white privilege« (Endres & Gould 2009: 422), anstatt sie in Frage zu stellen. Dadurch erscheinen die Weißen Privilegien jedoch als naturgegeben und unveränderbar. Hierbei konstruiert sie sich außerdem als Helfende und die ›Anderen‹ als hilfsbedürftig. Dadurch bevormundet sie die ›Anderen‹ und kreiert sich einen Sinn sowie eine Legitimation für ihr Dasein als Freiwillige. Dadurch werden Machtasymmetrien gestärkt (Endres & Gould 2009: 429) und kein gleichberechtigter Zugang zu Macht und das selbstbestimmte Teilen von Ressourcen angestrebt, weshalb diese Umgangsweise auch nicht im Sinne von Powersharing (Rosenstreich 2009: 198-200) ist (vgl. Kapitel 2.3.3).

Auch bei einem zweiten Freiwilligen ist die Nutzung seines Weißsein und seiner Privilegien relevant. Jedoch werden diese in seinem Fall von seiner Organisation genutzt, um einen bessern Ruf für die Organisation zu erhalten oder die Position in politischen Anliegen zu stärken. Dennoch ist dem Freiwilligen selbst diese Nutzung der Privilegien bewusst und trotzdem hinterfragt er sie nicht weiter, sondern nimmt sie als gegeben hin und »performed« (Endres & Gould 2009: 422) sie. Dies reproduziert Machtasymmetrien und »does not challenge Whiteness« (Endres & Gould 2009: 429).

»Wenn (Projektleiter) irgendwie etwas vom Bürgermeister wollte, dann hat er halt ein paar Weiße mitgenommen, damit es irgendwie / damit die (Organisation) irgendwie bedeutsamer wirkt. Dann waren wir halt irgendwie oft dabei / dann bin ich zum Bürgermeister, zum Schulleiter, wer weiß was mitgegangen, damit das irgendwie geklappt hat.« (IP4)

Im Gegensatz zu diesen beiden Nord-Süd Freiwilligen (IP1, IP4) reflektiert eine Nord-Nord Freiwillige auch die Nutzung ihrer privilegierten Position sehr kritisch. Sie stellt zwar keinen Bezug zu Whiteness her, dennoch erachtet sie sich als privilegiert gegenüber den Menschen (mit Behinderung) in ihrem Projekt. Sie sieht sich in ihrer

Rolle als Freiwillige in einer machtvollen Position, mit der sie versucht verantwortungsvoll umzugehen, um eben keine paternalistische Beziehung herzustellen.

»Also doch privilegiert in dem Sinne, weil (.) man als Freiwillige doch schon viel Verantwortung trägt und demnach auch Rechte oder beziehungsweise ja wenn man will sehr stark eingreifen kann oder sehr stark bevormundend sein kann gegenüber den (Menschen (mit Behinderung) im Projekt) und das eben diese Macht zu haben oder genau oder im Umkehrschluss das dann halt einschätzen zu können und damit verantwortungsvoll umzugehen und überhaupt diese Verantwortung überhaupt zu besitzen gegenüber Menschen, die viel älter sind als ich, das war schon bestimmt sehr privilegiert.« (IP7)

Auch an anderen Stellen wird deutlich, dass sie ihre Arbeit und den Umgang mit den Personen mit Behinderung reflektiert und dabei großen Wert darauf legt, die Selbständigkeit der Personen anzuerkennen und zu fördern (IP7).

5.2.2 Privilegierte*r Freiwillige*r

Alle Weißen Nord-Süd Freiwillige berichten von besonderer und bevorzugter Behandlung und stellen diese häufig in den Zusammenhang mit ihrem Freiwilligenstatus. Ein weiteres häufiges Erklärungsmuster ist, diese Positionierung mit ihrem Deutschsein in Verbindung zu bringen, jedoch nicht weiter zu hinterfragen, sondern als unveränderbar anzusehen. Dies wird vor allem bei zwei Freiwilligen deutlich. Beide berichten davon, von ihren Kollegen besonders freundlich oder ihnen gegenüber bevorzugt behandelt worden zu sein. Während die erste Freiwillige sich »schön umsorgt« (IP2) gefühlt hat, stellt der zweite Freiwillige zwar fest, dass er besonders behandelt wurde, scheint dies jedoch nur auf seinen Freiwilligenstatus zu beziehen und nicht weiter zu hinterfragen:

»Wir haben [...] ziemlich Freiraum für Reisen bekommen, also viel Zeit hat er uns dafür auch eingeräumt, wo wir dann teilweise erst im Nachhinein erst erfahren haben, dass da eigentlich gar nicht normalerweise Ferien sind, dass die anderen Lehrer arbeiten, aber uns irgendwie frei gegeben wurde und auch mit dem Besuch konnten wir viel rumreisen.« (IP4)

Außerdem wurden er und seine Mitfreiwilligen mit Blumen beschenkt und gelobt, wodurch sie genauso behandelt wurden wie »hohe Gäste« wie »der Bürgermeister, der Schulleiter und so«, die ebenfalls Blumen bekamen und geehrt wurden (IP4). Es ist fraglich, ob dies nur auf Grund ihrer Tätigkeiten als Freiwillige geschah oder ihre Weiße Position entscheidend war. So berichtet er: »Ach ja (Mitfreiwillige*r) und ich wurden natürlich auch mit Blumen und so etwas überhäuft und lobenden Worten und ähm wie viel wir machen und so« (IP4). Es scheint außerdem öfter vorgekommen zu

sein und sich zu einer Art Normalität entwickelt zu haben. Es bleibt jedoch offen, wie er es empfunden hat und ob eine Reflexion dazu stattgefunden hat.

Außerdem erzählt die erste Nord-Süd Freiwillige davon, dass sie und alle deutschen Freiwillige per se bei einem Freund der Organisation »immer [...] zu Hause willkommen« waren, als »Teil der Familie« (IP2) gesehen wurden, eingeladen und bekocht wurden.

»Waren wir manchmal bei denen zu Hause und wurden dann immer total lecker bekocht und saßen da immer ganz entspannt, aber es war auch nicht so förmlich und so, sondern man hat sich direkt so wie Freunde oder Familie gefühlt [...]. Man merkt das auch, dass sie viel zu tun hatten mit deutschen Freiwilligen, dass es dann zum Beispiel auch immer so war, ja, [...] wenn ihr das unangenehm findet so zu sitzen, ihr könnt ruhig mal eure Beine ausstrecken, das stört uns nicht. ((lachen)) Was man vielleicht sonst nicht so machen sollte, weil das irgendwie als Beleidigung angesehen werden kann oder so.« (IP2)

Hier lässt sich hinterfragen, warum die Freiwilligen mit den üblichen gesellschaftlichen Regeln brechen durften: Handelt sich es um Gastfreundschaft oder um ein explizit Weißes Privileg? Und welche Rolle spielt dabei ihr Deutschsein?

Eine zweite Freiwillige ordnet ihre bevorzugte Behandlung ähnlich ein, fühlt sich jedoch unwohl damit. Sie reflektiert, dass sie mit dem Management gleichgestellt wurde und zum Beispiel an einem »separaten Tisch« mit ihnen saß und sie auch anderes Essen bekommen haben (IP1). Sie sagt: »damit konnte ich mich erst nicht so gut identifizieren, weil ich fand das ehrlich gesagt unfair« (IP1). Außerdem führt sie ihre bevorzugte Behandlung darauf zurück, dass sie

»eine Freiwillige war, die aus Deutschland gekommen ist, die ihr Abitur hatte und obwohl ich eigentlich jünger war als alle anderen und mehr oder weniger unqualifizierter, weil ich die Sprache nicht konnte und / ja das ist mir einfach aufgefallen, dass ich so hochgestellt worden bin, obwohl ich es eigentlich gar nicht sein wollte.« (IP1)

Es wird deutlich, dass sie ihre Höherstellung nicht möchte, nicht gut findet und als unverdient ansieht, da sie »unqualifizierter« war. Um sich diese irritierende Fremdidentifikation zu erklären, zieht sie ihren Freiwilligenstatus, ihren Bildungsstand und ihre Herkunft heran. Es lässt sich vermuten, dass sie ihr Deutschsein als Äquivalent zum Weißsein und ihrer privilegierten Positionierung im globalen Machtssystem verwendet, sich dieser Zusammenhänge jedoch nicht bewusst ist und diese daher nicht weiter hinterfragt, sondern ihre Privilegien als gegeben hinnimmt.

Eine weitere Nord-Süd Freiwillige hat die gleichen Bedenken. Sie reflektiert ihre privilegierte Position, empfindet diese jedoch als nicht gerechtfertigt, da sie noch jung sei und keine Fach- und Sprachkenntnisse habe (IP3). Sie erklärt sich ihre privilegierte Positionierung damit, dass sie als Europäerin oder Deutsche identifiziert wurde:

»Ich glaube hauptsächlich, dass [...] ich irgendwie die Rolle eingenommen habe / oder dass ich teilweise wahrgenommen wurde als irgendwie als die Europäerin, die Deutsche, die (.) ja teilweise habe ich das Gefühl, wurde mir so viel Wert zugesprochen oder irgendwie auf Feiern war man so besonders wichtig, wo ich finde, dass es naja eigentlich genau das Gegenteil war, weil ich auch irgendwie nur die eine Freiwillige bin, die nur ein Jahr da ist und [...] das fand ich, war eine schwierige Rolle teilweise.« (IP3)

Es wird deutlich, dass sie ihre besondere Rolle als unverdient, falsch und unangenehm empfindet. Darüber hinaus sieht sie auch einen Zusammenhang zu ihrem Weißsein und hinterfragt ihre Position vor dem »kolonialen Hintergrund« (IP3) (vgl. Kapitel 5.2.1).

Während die Konfrontation mit der eigenen privilegierten Position nicht in jeder Situation bewusst wahrgenommen und reflektiert wird, wird auf der Metaebene des Freiwilligendienstes dieser sehr wohl als ein Privileg angesehen. So reflektieren zwei Nord-Süd Freiwillige durch einen Perspektivwechsel, dass es ein Privileg ist, einen geförderten Freiwilligendienst machen zu können, als unausgebildete Freiwillige hoch angesehen zu werden und dieselben Arbeiten wie Angestellte erledigen zu dürfen.

Die eine Nord-Süd Freiwillige reflektiert ihre Positionierung, indem sie die Situation umdreht und in ihr bekannte Verhältnisse in Deutschland versetzt. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass ein*e gleichaltrige*r Freiwillige*r aus dem Globalen Süden ohne Ausbildung in Deutschland nicht die gleiche Arbeit machen dürfte. Sie wechselt somit die Perspektive und hinterfragt das Konzept des Freiwilligendienstes und ihre eigene Position als Freiwillige. Hierbei ist sie sich unsicher, ob sie Schaden anrichtet oder entgegen ihrer Prinzipien, »Dinge« (globale Machtasymmetrien, koloniale Strukturen) weiter fortführt (IP3). Auch die zweite Freiwillige reflektiert, die unterschiedlichen Möglichkeiten für Menschen aus Ländern des Globalen Südens und für sie selbst ins Ausland zu gehen. Sie findet es

»immer noch schwierig so diese Weißen privilegierten Europäer, die es sich halt leisten können für ein Jahr lang mal gerade ins Ausland zu gehen und da was zu machen, aber in die andere Richtung ist es halt VIEL schwieriger.« (IP2)

Trotz dieser Kritik findet sie, es sei gut das zu machen und sie sei sehr froh, dass sie das gemacht habe und die Möglichkeit hatte (IP2). Sie sieht es somit als Privileg an, dass man wertschätzend nutzen könne.

5.2.3 Die »besseren Weißen«¹⁵ ?

Drei der Nord-Süd Freiwilligen (IP1, IP2, IP3) grenzen sich gegenüber (Weißen) Tourist*innen und anderen »Weißen« ab. Sie entwerfen sich als die »besseren Weißen« als überlegen und reflektierter gegenüber anderen Weißen und entziehen sich somit jeglicher Kritik. Sie seien die »besseren Weißen«, da sie nicht in den Globalen Süden fliegen, um »nur zu reisen« (IP2, IP3), sondern etwas Sinnvolles tun, was auch anderen etwas nützt (IP1) und »was anderen Menschen auch etwas bringt« (IP2) und was sie nicht nur für sich selber machen würden (IP2). Eine Freiwillige macht dies in ihrer Motivation für einen Freiwilligendienst deutlich:

»[Ich] wusste, dass ich nicht so gerne einfach nur reisen wollte, sondern wirklich an einem Ort leben und etwas dort tun können und so und nicht nur so als Tourist herumspazieren irgendwie.« (IP2)

Dass man als Tourist*in »nur herumspazieren« würde, wertet Tourist*innen und das Reisen ab und stellt es als sinnlos und egoistisch dar. Das Selbstbild als Freiwillige grenzt sich von Reisenden ab und wird als positiv bewertet. Man tue etwas Sinnvolles und lebe »wirklich« mit Menschen zusammen (IP2). Dass hinter dem Nützlichen und Sinnvollen Tun, der Wunsch steht zu helfen und dies auch für die eigene Zufriedenheit (Erfüllung und Sinn) entscheidend ist, zeigt die folgende Aussage einer Nord-Süd Freiwilligen:

»Ganz am Anfang weiß ich noch ganz genau, dass ich erst unzufrieden war, weil ich mir gedacht habe, das Projekt, was ich tue, das hilft / nein helfen, das Wort benutze ich nicht / das hat keine Auswirkungen auf IRGENDWEN, das mache ich nur damit ich irgendwie beschäftigt werde und das hat mir nicht gefallen.« (IP1)

Sie reflektiert zwar ihre Wortwahl und spricht sich gegen das Wort und eventuell auch das dahinterstehende, oben beschriebene, Konzept des Helfens aus, dennoch bleibt der Wunsch bestehen, etwas zu machen, »was auch mir und anderen nützlich ist, wo ich etwas zu beitragen kann und nicht nur für mich« (IP1). Enders und Gould (2009: 428) betonen: »Viewing service learning interactions as charity is problematic because the notion of ‚helping the other‘ is historically and institutionally embedded in power – privileged people help underprivileged people« (Endres & Gould 2009: 428). Der Wunsch zu helfen wird folglich vor allem bei Freiwilligendiensten im Globalen Süden auf Grund seiner Verstrickung mit dem Kolonial- und Entwicklungsdiskurs kritisiert.

¹⁵ In Anlehnung an Pechs (2009: 81) Bild der »besseren Weißen«, die sich als rassismuskritischer als andere Weiße darstellen und ihre Position somit unantastbar für eine produktive Rassismuskritik machen, wird diese Bezeichnung hier entsprechend übertragen (vgl. Kapitel 2.3.2).

Eine der Nord-Süd Freiwilligen (IP2) scheint ihren Freiwilligendienst auch trotz kritischer Reflexion, dass sie selbst am meisten davon profitiert hat, nicht einfach als Lerndienst anerkennen zu können. Stattdessen betont sie auch den »charity«-Aspekt (Endres & Gould 2009: 28), um ihren Freiwilligendienst nicht als egoistische Tätigkeit darzustellen, sondern durch den Beitrag für die Anderen ihren Dienst zu legitimieren.

»Also das ist, glaube ich, tatsächlich das, was am schwersten wiegt, diese Sachen, was es mir persönlich gebracht hat und trotzdem ist es halt auch nicht nur aus der Sicht gut, sondern es ist halt/ Ich denke auch wenn man damit lange nicht die Welt verbessert und nicht so viel Gutes anrichtet, ist es trotzdem immer noch ein Beitrag, der irgendwie geleistet wird und das ist auch, kommt immer noch darauf an, was man daraus macht und man hat dann diese Startmöglichkeit sozusagen von einem Jahr und wenn man will, kann man sich auch super viel engagieren, und super viel vor Ort machen.« (IP2)

Darüber hinaus wird bei einer Nord-Süd Freiwilligen (IP1) auch deutlich, dass ihre Erfahrungen im Freiwilligendienst ihr eine differenzierte Sichtweise auf den Kontinent Afrika gegeben haben. Sie reflektiert offen den Prozess, dass sie vor ihrem Freiwilligendienst eventuell Vorurteile und pauschale Vorstellungen hatte, jedoch durch ihren Freiwilligendienst eine andere Sichtweise entwickelt hat und »sehr sensibel dafür geworden« (IP1) sei. Gleichzeitig stellt sie sich gegenüber (anderen) Weißen als reflektierter dar – und scheint sich dabei selbst nicht als Weiße zu identifizieren – und grenzt sich somit erneut von Weißen Tourist*innen ab, wodurch sie sich als die »bessere Weiße« entwirft.

»Die denken dann, jedes Land hat ein spezifische Kultur und das muss dann so und das ist dann so und so hatte ich auch das Gefühl bei einigen Weißen, die ich getroffen habe und die im Urlaub waren in (einem afrikanischen Land) und das war für mich einfach / das hat für mich nicht mehr dazu gehört, dass man direkt mit einem Wort oder mit einer Person irgendetwas assoziiert.« (IP1)

Letztlich reflektiert nur eine dieser Nord-Süd Freiwilligen (IP3) im Nachhinein, dass auch sie sich während ihres Freiwilligendienstes unbewusst von Tourist*innen abgegrenzt hat, und stellt ihr überhebliches Rollenverständnis als Freiwillige in Frage:

»Wie man sich vielleicht dann aber auch indirekt, auch wenn man das gar nicht möchte, abgrenzt von anderen Menschen, die jetzt nur so durch / NUR durch (ein südamerikanisches Land) REISEN oder wie man da (irgendwie ja ich bin jetzt so eine?) Freiwillige, das ist auch sozusagen so ein Rollenverständnis davon.« (IP3)

Insgesamt wird bei der Abgrenzung von Tourist*innen und der eigenen Höherstellung oft übersehen, dass die Position Weißer Reisender und der Weißen Freiwilligen sehr

ähnlich sind und sie beide über Weiße Privilegien verfügen (Bendix et al. 2013: 43). Daher ist ihre Darstellung als »bessere Weiße« ungerechtfertigt.

Darüber hinaus stellen sich die Freiwilligen nicht nur gegenüber Weißen Tourist*innen als besser dar, sondern auch gegenüber Menschen in Deutschland. Eine Freiwillige zum Beispiel hat durch ihren Freiwilligendienst einen Perspektivenwechsel erlangt und nimmt frühere Selbstverständlichkeiten in Deutschland nun als Luxus wahr. Sie kritisiert andere Menschen in Deutschland für ihre luxuriöse Lebensweise und stellt sich selbst als reflektierter dar. Dabei verfängt sie sich jedoch in kolonialen Bildern und Denkweisen, wenn sie Deutschland mit dem Projektland im Globalen Süden vergleicht und letzteres dabei als defizitär darstellt (Bendix et al. 2013: 30-31).

»Das würde ich sagen, sind Dinge, die sich verändert haben und wo es irgendwie dann echt nochmal krass ist, zurückzukommen und zu sehen, in welchem Luxus oder mit welcher Selbstverständlichkeit viele Menschen hier auch leben und das so leben.« (IP3)

6 Ergebnisdiskussion

Die Ergebnisse der Analyse der Interviews zeigen, dass die Freiwilligen unterschiedliche Erfahrungen mit Whiteness und Weißen Privilegien in ihrem Freiwilligendienst gemacht haben und bei den Nord-Nord Freiwilligen fast keine (bewusste) Konfrontation damit stattfand. Die Reflexion dieser Erfahrungen und die Umgangsweisen damit fallen sehr divers aus. Auch die Auseinandersetzung mit machtkritischen Themen wie Rassismus und Kolonialismus auf den Seminaren haben unterschiedliche Reflexionsprozesse angestoßen. Dabei sei erneut darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse nur Ausschnitte und Momentaufnahmen aus den anhaltenden Lern- und Reflexionsprozessen der Weißen Freiwilligen darstellen. Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse herausgestellt und diskutiert.

6.1 Weißen Privilegien begegnen

Es stellt sich heraus, dass für die Nord-Nord Freiwilligen Whiteness kein Thema in ihrem Freiwilligendienst war. Es ist anzunehmen, dass sie wenig irritierende Momente diesbezüglich erlebt haben, wobei einer der Nord-Nord Freiwilligen mit dem Thema Kolonialismus in seinem Freiwilligendienst durch die Begegnung mit Menschen aus ehemaligen Kolonien konfrontiert wurde. Durch diese Begegnung und auf der Grundlage des für ihn neuen Wissens vom Vorbereitungsseminar begreift er aktuelle Beobachtungen als historisch gewachsen und setzt sich mit Kolonialismus auseinander – nicht jedoch mit seiner eigenen Positionierung darin. Mit Rückbezug auf die Schlüsse von Boger und Simon (2016: 165) aus dem Reflexionsmodell (vgl. Kapitel 2.3.1, Kapitel 3) ist anzunehmen, dass es bei beiden Freiwilligen keine »irritierenden Konfrontationen mit Ereignischarakter« gab, die die Reflexion über das eigene Weißsein anregen hätten können.

Die Interviews haben gezeigt, dass sich – im Gegensatz zu den Nord-Nord Freiwilligen – alle Nord-Süd Freiwilligen während ihres Freiwilligendienstes mit ihrem Weißsein auseinandergesetzt haben. Gerade die Erfahrungen der (Fremd-)Identifikation als Weiß waren für sie neu und können als »irritierende Konfrontationen und Begegnungen mit Ereignischarakter« (Boger & Simon 2016: 165) gedeutet werden. Teilweise haben diese Konfrontationen Reflexionsprozesse ausgelöst und ein Hinterfragen ihrer Verstrickung und Positionierung in kolonialen und rassistischen Machtstrukturen bewirkt. In einigen Fällen wurden ihre Whiteness und ihre Privilegien jedoch als gegeben hingenommen und zum Teil sogar bewusst genutzt. Diese Umgangsweisen stabilisieren und reproduzieren Machtasymmetrien und Weiße Privilegien. Es ist zu vermuten, dass sie Weißsein beziehungsweise Whiteness mit weißer Hautfarbe verwechselt und als biologisch und unveränderlich angesehen

haben. Dadurch missachten sie die institutionalisierten, rassistischen Machtstrukturen (Whiteness), aus denen ihre privilegierte Weiße Positionierung hervorgeht und die somit auch veränderbar ist (Endres & Gould 2009: 427). Endres und Gould (2009: 25) betonen außerdem: »[t]he conflation of being White with Whiteness recenters the individual experiences of Whites and normalizes White privilege«. Weiße Privilegien als normal anzusehen und einzusetzen, um anderen zu helfen, kann auch als Strategie verstanden werden »to perform and justify white privilege« (Endres & Gould 2009: 422). Da hierfür durch *othering*-Prozesse die ›Anderen‹ als hilfsbedürftig konstruiert werden und die Freiwilligen sich selbst als hilfeleistend entwerfen, werden Machtasymmetrien re-/produziert und Weiße Privilegien abgesichert (Endres & Gould 2009: 429), anstatt Macht und Ressourcen für eine selbstbestimmte Nutzung zugänglich zu machen und somit Powersharing anzustreben (Rosenstreich 2009: 198-201, vgl. Kapitel 2.3.3).

6.2 Zwischen Bewusstwerdung und Umsetzung

Darüber hinaus haben die Interviews gezeigt, dass ein und dieselbe Person einerseits sehr kritisch ihre Positionierung in postkolonialen Strukturen reflektieren und in Frage stellen beziehungsweise als falsch bewerten kann und andererseits durch dominante koloniale Bilder und Überlegenheitsvorstellungen geprägt bleibt. Hierbei spielen ebenfalls *othering*-Prozesse eine Rolle, durch die die ›Anderen‹ überhaupt erst konstruiert werden, um das Selbstbild zu erschaffen (Dietze 2009: 223). So wird eine Hierarchie erstellt, in der das aufgeklärte und hilfeleistende ›Eigene‹ über dem unaufgeklärten, defizitären und hilfsbedürftigen ›Anderen‹ steht. Ferner werden das eigene Wissen sowie die eigenen (kolonial geprägten) Weltbilder und Wissenssysteme nicht (auf ihre Produktion hin) hinterfragt. Stattdessen werden diese als wahr angesehen und gleichzeitig über anderes Wissen geurteilt. Dabei wird missachtet, dass koloniales Wissen sowohl den kolonisierenden als auch den kolonisierten Gesellschaften eingeschrieben wurde (Hall 1997: 226) und diese bis heute prägt (vgl. Kapitel 2.1.3).

Insgesamt kommt zum Ausdruck, dass alle Nord-Süd Freiwilligen mit ihrem Weißsein während ihres Freiwilligendienstes konfrontiert wurden und sie diese Konfrontation irritiert hat. Dies hat bei einigen einen Reflexionsprozess angeregt, der zum Teil mit negativen Gefühlen verbunden war, die als Schuldgefühle gedeutet werden können. Dennoch zeigen nicht alle Nord-Süd Freiwilligen eine Selbstreflexion in Richtung einer bewussten und antirassistischen Weißen Identität. Dass die unterschiedlichen ›Reflexionsgrade‹ nicht nur zwischen den Weißen Freiwilligen auszumachen sind, sondern auch bei derselben Person intern, macht noch einmal deutlich, dass das Reflexionsmodell hin zu einer »nonracist White identity« (Helms & Carter 1990: 68) (vgl. Kapitel 2.3.1) nur mit Skepsis herangezogen werden kann.

Schließlich spiegelt dieses widersprüchliche Handeln und Denken wider, dass auch gewolltes rassismuskritisches Handeln von Widersprüchen sowie von Stabilisierung und Destabilisierung von Rassismus geprägt ist (Bönkost 2016: 4). Die eigene Positionierung und Privilegien müssen genauso hinterfragt und destabilisiert werden wie kolonial geprägte Wissensbestände. Dennoch sind koloniale und rassistische Diskurse so dominant, dass es auch immer wieder (ungewollt beziehungsweise unbewusst) zu Reproduktion kommen kann. Es ist notwendig diese Spannung auszuhalten, sie zu bearbeiten und damit umzugehen. Denn eine kritische Reflexion des eigenen Weiß-seins umfasst auch

»meine Sicht auf mich und die Welt infrage zu stellen. Es beinhaltet, dass ich mir unbequeme Wissensbestände aneigne, z. B. über weiße Geschichte oder darüber, dass Rassismus mein Denken beeinflusst, und dass ich die unangenehmen Gefühle, die damit einhergehen, zulasse und aushalte.« (Bönkost 2016: 3)

6.3 Rassismus und Kolonialismus (k)ein Thema für Nord-Nord Freiwillige

Die Nord-Nord Freiwilligen wurden während ihres Freiwilligendienstes nicht mit Whiteness beziehungsweise ihren Weißen Privilegien konfrontiert und es kam nur bei einer der Nord-Nord Freiwilligen zu einer Selbstreflexion und einer Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung im rassistischen Machtsystem, was jedoch durch das Seminar ausgelöst wurde. Dennoch wurden die Themen Rassismus und Kolonialismus von beiden Nord-Nord Freiwilligen zwar als interessant, aber nicht als relevant für ihren Freiwilligendienst angesehen. Im Gegensatz dazu erachteten die Nord-Süd Freiwilligen diese sehr wohl als bedeutsam. Daran wird deutlich, dass diese Themen mit dem Globalen Süden verknüpft werden und ihre Relevanz in diesen Süd-Kontext verschoben wird. Dies spiegelt die in Deutschland vorherrschende Meinung wider, dass der Kolonialismus hier nicht relevant gewesen sei und auch Rassismus keine Rolle in Deutschland spiele (Hirsbrunner 2015: 245, Sow 2015: 126). Rassismus wird häufig nur als Randproblem rechter Gruppen oder »benachteiligter Jugendgruppen« gesehen und somit als individuelles Verhaltensproblem, jedoch nicht als strukturelles Problem erkannt (Scharathow 2011: 15). »Rassismus gehört [jedoch] in Deutschland, wie in allen anderen Nationen der nordwestlichen Hemisphäre, zum Gewebe des öffentlichen Diskurses« (Dietze 2009: 219). Ferner müssen auch die koloniale Vergangenheit Deutschlands und koloniale Kontinuitäten thematisiert werden und der »*unabgeschlossenen[e] Kolonialdiskurs[...]*« (Ha 1999: 84, Hervorhebung im Original) in den Blick genommen werden. Bei der Auseinandersetzung sowohl mit Rassismus als auch mit Kolonialismus muss die eigene Position reflektiert werden, denn Weiße profitieren von beiden. Oftmals wird jedoch ausgeblendet, »dass die Installation eines globalen

kapitalistischen Systems durch den Kolonialismus die gegenwärtigen Ausbeutungsverhältnisse zwischen Nord und Süd hervorgebracht hat« (Danielzik 2013: 30). Dies wird im dominanten Diskurs nicht benannt, sondern durch koloniale und rassistische Bilder und Strukturen aufrechterhalten. Das zeigt sich auch darin, dass Kolonialismus in Deutschland häufig (in der Schule oder anderen Bildungseinrichtungen) nicht (ausführlich) thematisiert wird (Ofuately-Alazard 2015: 127) und wenn überhaupt, dann meistens als ein abgeschlossenes Geschichtsereignis, das »in ein ›dort‹ verlagert und als ein Teil der ehemaligen kolonialisierten Regionen wahrgenommen – nicht als etwas, was auch Europas Geschichte maßgeblich prägt« (Danielzik 2013: 29). Dadurch wird auch keine Verbindung zu Deutschland beziehungsweise zur deutschen Kolonialgeschichte hergestellt und koloniale Kontinuitäten (Danielzik 2013: 29-30) sowie individuelle Verstrickungen werden nicht thematisiert. Daher kommt es auch nicht zur Auseinandersetzung mit Weißen Privilegien.

Nichtsdestotrotz zeigt sich in der Analyse, dass die Einheit zu Rassismus auf dem Vorbereitungsseminar die Selbstreflexion einer der Nord-Nord Freiwilligen angeregt hat und sie ihre eigene Verstrickung in Rassismus erkannt hat. Sie beschreibt dies als einen schmerzhaften, aber wichtigen Prozess für ihre Selbstreflexion (IP7, vgl. Kapitel 5.1.1). Somit wurde bei ihr ein Anliegen der rassismuskritischen Bildungsarbeit erreicht: »die eigene (ungewollte) Verstrickung in Rassismus heraus[zu]arbeiten« (Goel 2011: 28). Dennoch lässt sich nicht sicher feststellen, ob sie »nur« ihre rassistischen Denk- und Handlungsweisen reflektiert oder auch ihre Weißen Privilegien erkannt hat. Es stellt sich daher weiterhin die Frage, wie die kritische Reflexion des eigenen Weißseins und somit die Privilegienreflexion bei allen Weißen Freiwilligen gefördert werden kann (vgl. Kapitel 7).

6.4 Heterogene Seminargruppe als Herausforderung

Es zeigen sich diverse Ergebnisse bezüglich der eigenen Reflexion von Privilegien, Weißsein und der Positionierung im rassistischen Machtsystem, und dies, obwohl alle befragten Freiwilligen viele Gemeinsamkeiten haben: Sie sind alle Weiß, erfahren selbst keinen Rassismus, sind ungefähr 19 Jahre alt, haben Abitur und nach der Schule einen geförderten Freiwilligendienst gemacht. Dennoch wird ersichtlich, dass die Projektländer – kategorisiert in Länder des Globalen Nordens und Länder des Globalen Südens – unterschiedliche Erwartungen und Einschätzungen bezüglich der Relevanz bestimmter Seminarthemen für den eigenen Freiwilligendienst mit sich bringen. So werden die Themen Rassismus und Kolonialismus zwar auch von den Nord-Nord Freiwilligen als interessant angesehen, jedoch nicht als relevant für ihren, sondern nur für Freiwilligendienste im Globalen Süden betrachtet (vgl. Kapitel 5.1.2). Dies ist auf gesellschaftliche Strukturen zurückzuführen, die von dominanten kolonialen und rassistischen Diskursen und Bildern geprägt sind (Bönkost 2016: 4)

und auch die Weißen Freiwilligen beeinflussen. Es ist anzunehmen, dass die Offenheit gegenüber diesen Seminarthemen durch ihre Einschätzung der Relevanz beeinflusst wird. Denn es zeigt sich, dass die eine Nord-Nord Freiwillige, die zwar keine Relevanz für ihren Freiwilligendienst im Globalen Norden sieht, jedoch die Seminare als »Beitrag zur politischen Bildung« (IP7) versteht, sich durch diese Einstellung für das Thema Rassismus öffnet und einen Reflexionsprozess durchläuft (vgl. Kapitel 5.1.2). Folglich könnte versucht werden, diese Herangehensweise, die Seminare als politische Bildung zu verstehen, bereits vor den Seminaren an alle Freiwillige zu vermitteln und dadurch die Trennung der Relevanz für den Freiwilligendienst im Globalen Norden oder Globalen Süden aufzubrechen.

Insgesamt darf jedoch nicht vergessen werden, dass alle Freiwilligen individuelle Biographien und Vorerfahrungen mit sich bringen und somit der Reflexionsprozess unterschiedlich ablaufen kann beziehungsweise auch gar nicht ausgelöst werden kann. Dies ist ein entscheidender Kritikpunkt am Reflexionsmodell zur Weißen, rassismuskritischen Identität, den auch Boger und Simon (2016: 165) hervorheben. Es bleibt somit eine große Herausforderung für die Bildungsarbeit, mit diesen unterschiedlichen Startbedingungen und biographischen Hintergründen umzugehen (Goel 2011: 25). Gleichzeitig stellt sich die Frage, was außerschulische Bildungsarbeit leisten kann beziehungsweise was im Rahmen eines Freiwilligendienstes möglich ist. Ferner ergeben sich weitere Herausforderungen bei einer heterogenen Seminargruppe hinsichtlich der Positionierung im rassistischen Machtssystem. Hierbei ist es unabdinglich, auch Angebote und Räume für Schwarze Teilnehmende und ihre Selbstermächtigung (Empowerment) bereitzustellen (Rosenstreich 2009: 200-203) (vgl. Kapitel 7.3).

7 Konsequenzen für die pädagogische Begleitung der Freiwilligen

Vor dem Hintergrund der Herausforderungen, die sich bei der Betrachtung der diversen Ergebnisse aufzeigen, stellt sich die Frage nach Veränderungsmöglichkeiten, um sich Zielen der rassismus- und machtkritischen Bildung auch im Rahmen von Freiwilligendienstprogrammen (weiter) anzunähern. Daher werden im Folgenden zunächst die Ergebnisse im Zusammenhang mit Erkenntnissen der rassismus- und machtkritischen Bildungsarbeit diskutiert (Kapitel 7.1, Kapitel 7.2). Anschließend werden diese in die Praxis der pädagogischen Begleitung der Freiwilligen getragen (Kapitel 7.3) und schließlich Grenzen und Fallstricke der Bildungsarbeit aufgezeigt.

7.1 Räume der Selbstreflexion und Auseinandersetzung eröffnen

Da die Seminare und die Erfahrungen im Freiwilligendienst nicht bei allen eine Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Weißsein, Privilegien und der eigenen Positionierung im rassistischen Machtsystem ausgelöst haben beziehungsweise die Reflexionsprozesse nicht nur bei den Freiwilligen je verschieden sind, sondern auch intern nicht konsistent, stellt sich die Frage, wie dies geändert werden kann.

In Anlehnung an den machtkritischen Ansatz, den Goel und Stein (2012: 4-5) verwenden, wird ersichtlich, dass theoretisches Wissen über Rassismus und Kolonialismus (und somit auch über Whiteness) und andere Machtverhältnisse sowie deren Verflechtung allein nicht ausreicht, um machtkritisch handlungsfähig zu werden. Dafür ist es notwendig, dass die Freiwilligen »sich selbst in den Machtverhältnissen [...] verorten« (Goel & Stein 2012: 5). Das bedeutet, dass sie ihre Positionierung im rassistischen Machtsystem reflektieren müssen, um ihre Verstrickungen mit Rassismus und kolonialen Strukturen zu verstehen und folglich ihre Weißen Privilegien und Whiteness zu hinterfragen. Erst durch diese kritische Reflexion des eigenen Weißseins und durch ihre Positionierung werden Weiße macht- und rassismuskritisch handlungsfähig (Goel & Stein 2012: 4-5, Tißberger 2017: 91). Dabei ist es von größter Wichtigkeit, Rassismus nicht als individuelles, sondern als strukturell verankertes Problem zu verstehen und zu behandeln (Scharathow 2011: 15). Nichtsdestotrotz ist Rassismus auch auf individueller Ebene und vor allem in Interaktionen relevant, weshalb auch Scharathow (2011: 15) für »Räume der Reflexion und Auseinandersetzung« plädiert. Gleichzeitig müssen auch Reflexionsräume für die

Selbstreflexion und Selbstermächtigung (Empowerment) Schwarzer Freiwilliger geschaffen werden (Rosenstreich 2009: 200-203).

Darüber hinaus stellt auch Bönkost (2016: 4) fest, dass rassismuskritisches Handeln nicht frei von Widersprüchen ist und es sich immer um ein »Spannungsverhältnis zwischen Stabilisierung und Destabilisierung von Rassismus« handelt. Diese Ansicht stellt keine Legitimation für rassistisches Handeln dar, sondern eröffnet, verbunden mit dem Konzept der »Fehlerfreundlichkeit«, einen Raum der Reflexion und Auseinandersetzung, in dem Rassismus und andere Machtverhältnisse bearbeitbar sind (Goel & Stein 2012: 14, s. a. Bönkost 2016: 4). Anstatt aus Angst vor Fehlern und Kritik bezüglich Rassismus zu schweigen – was wiederum ein Weißes Privileg ist und durch seine Nutzung erneut abgesichert wird (Bönkost 2016: 2, Pech 2009: 81) – ist es wichtig, aus Fehlern zu lernen und sie zukünftig zu vermeiden (Bönkost 2016: 4). Laut Goel und Stein (2012: 14) »[kann] Fehlerfreundlichkeit [...] nur [...] in einer Atmosphäre der Kritikfreundlichkeit und der Bereitschaft aller, Disharmonie auszuhalten[, gelingen]«.

Selbstreflexion- und Selbstkritik sind somit grundlegend für eine wirksame Rassismuskritik, reichen allein jedoch nicht aus, sondern müssen in verändertes Handeln, in eine rassismuskritische Praxis, münden, um gesellschaftliche Veränderungen bewirken zu können (Bönkost 2016: 5).

7.2 Critical Whiteness als intersektionalen Ansatz nutzen

Ausgehend von den heterogenen Ergebnissen und der Kritik an Critical Whiteness, dass der Fokus auf Rassismus beziehungsweise auf Whiteness als Machtgefüge zu einseitig ist und andere Machtachsen mitgedacht werden müssen, die zusammen mit Rassismus wirken und De-/Privilegierung beeinflussen (vgl. Kapitel 2.2.3), schlage ich eine umfassendere intersektionale und machtkritische Bildungsarbeit im Rahmen der Freiwilligenprogramme vor. Auch vor dem Hintergrund, dass die Critical Whiteness Studies selbst eine intersektionale Entstehungsgeschichte haben (vgl. Kapitel 2.2.1), scheint eine entsprechende Herangehensweise und Umsetzung sinnvoll und vielversprechend.

Da auch im Freiwilligendienst verschiedene Machtverhältnisse (wie zum Beispiel Gender, Klasse, Ableism) relevant sind – zumal die Mehrheit der Freiwilligen in sozialen Projekten arbeitet – ist es notwendig, diese zu thematisieren (Krüger 2015: 89) und die Privilegienreflexion zu fördern. Um machtkritisch handeln zu können, müssen die Freiwilligen unabhängig von ihrem Einsatzort ihre Positionierungen entlang verschiedener Machtachsen und deren Verflechtungen reflektieren (Goel & Stein 2012: 4-5). Dabei können sie sowohl privilegierte als auch deprivilegierte Positionierungen einnehmen. So ist es laut Goel und Stein (2012: 5) notwendig,

»[d]ie eigenen Verstrickungen, die eigenen machtvollen und marginalisierten Positionierungen [...] [zu] reflektier[en] [...], um die eigene Rolle in der (Re)Produktion von Machtverhältnissen und eigene Verletzlichkeiten erkennen zu können«.

Somit können bisher getrennt behandelte Seminarthemen zu verschiedenen Macht- und Diskriminierungsachsen, wie beispielsweise in der untersuchten Entsendeorganisation die vorgesehenen Einheiten zu Rassismus, Gender und Arbeit mit Menschen mit Behinderung zusammengedacht werden und alle Freiwilligen ihre privilegierten oder auch deprivilierten Positionierungen entsprechend reflektieren. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass dies eine hoch komplexe Aufgabe und eine didaktische Herausforderung vor allem für die ehrenamtlichen Teamenden darstellt: Zum einen sich selbst hinsichtlich verschiedener Machtachsen zu reflektieren und zum anderen diese Selbstreflexion zielführend anzuleiten, ohne Überforderung oder Resignation auszulösen.

Warum die kritische Selbstreflexion von Whiteness beziehungsweise der eigenen Positionierung im Rassismus dennoch einen relativ großen Raum einnehmen könnte beziehungsweise oft nimmt und auch der Fokus dieser Arbeit darauf liegt, ist in wichtigen Punkten postkolonialer Kritik begründet. Diese kritisiert an entwicklungspolitischen Nord-Süd Freiwilligendiensten, dass sie in kolonial geprägte Entwicklungsdiskurse verstrickt sind und koloniale Strukturen fortführen (Brüggemann & Köhler 2012: 64-67, Goel 2011: 26). Ferner wird kritisiert, dass Kolonialismus (in der Bildungsarbeit) in Deutschland zumeist nur in »ehemaligen kolonialisierten Regionen« (Danielzik 2013: 29) und Rassismus nur »am Rande der Gesellschaft« (Tißberger 2017: 89) verortet werden. Dadurch wird die Notwendigkeit, eigene Verstrickungen und Privilegien in den Blick zu nehmen, missachtet. Diese Auseinandersetzung und Reflexion ist jedoch für alle (Freiwilligen) notwendig (vgl. Kapitel 6.3) und wird oder sollte daher auch im Kontext von Freiwilligendiensten gefördert werden, um dem Anspruch macht- und rassismuskritischer Bildungsarbeit gerecht zu werden. Dennoch bleibt die Positionierung in weiteren Machtverhältnissen und deren Verschränkungen – auch mit Rassismus – ebenso zentral. Denn die Positionierung entsteht durch die intersektionale Konstruktion verschiedener Machtachsen abhängig vom zeitlichen und räumlichen Kontext (Frankenberg 1993: 236-237).

7.3 Weiße Freiwillige intensiver begleiten

Im Folgenden werden konkrete Vorschläge für den Einbezug der Ergebnisse in die pädagogische Begleitung der Freiwilligendienste gemacht. Dabei ist einerseits an die Grenzen des Einflusses von Bildungsarbeit allgemein, andererseits an die begrenzten

zeitlichen (und fachlichen) Kapazitäten im Rahmen von Freiwilligendiensten zu denken (vgl. Kapitel 7.4).

Auf dem Vorbereitungsseminar sollte neben der Vermittlung von theoretischem Wissen über verschiedene Machtstrukturen verstärkt der Raum für die Selbst- und Privilegienreflexion geöffnet werden, damit die (Weißen) Freiwilligen sich positionieren und die Themen nicht unabhängig von der eigenen Person betrachten (Goel & Stein 2012: 4-5). Es sollte darauf geachtet werden, dass nicht Diskriminierung im Mittelpunkt steht, sondern Privilegien und Empowerment beziehungsweise Widerstand (Goel & Stein 2012: 16). Mit dem fokussierten Blick auf Rassismus ist es hierfür notwendig, dass Weiße Freiwillige mit Hilfe des Critical Whiteness Konzepts ihre eigene Positionierung im Rassismus reflektieren und verstehen, »dass sie durch Rassismus (ob sie es wollen oder nicht) privilegiert werden« (Goel 2011: 28). Dies ist ein schwieriger Reflexionsprozess der Abwehrreaktionen hervorrufen kann (vgl. Kapitel 2.3.2). Goel (2011: 28) betont, dass »rassismuskritische Bildungsangebote [...] mit dieser Abwehrreaktion umgehen und sie thematisieren [müssen]«. Das heißt auch, dass dieser schwierige Reflexionsprozess über die Seminare hinaus begleitet werden muss.

Außerdem müssen auch Angebote und Räume geschaffen werden für das Empowerment, das heißt für die Selbstreflexion und Selbstermächtigung von Schwarzen (Goel 2011: 30, Rosenstreich 2009: 198-203). Denn die Auseinandersetzung mit Rassismus in einer gemischt-positionierten Gruppe birgt unter anderem die Gefahr, »Menschen in [...] [marginalisierter] Position zum Lernobjekt von Menschen in privilegierten Positionen zu machen« (Goel & Stein 2012: 16) oder dass Schwarzen Menschen ihre Rassismuserfahrungen abgesprochen werden (Goel 2011: 30).

Da das Vorbereitungsseminar nur einen sehr begrenzten zeitlichen Rahmen bietet, wäre es denkbar, dass die Freiwilligen nach dem Seminar einen Text über ihre Auseinandersetzung mit Whiteness und eigenen Privilegien – angestoßen durch das Seminar – schreiben, der nachfolgend mit ihren Mentor*innen besprochen wird. Außerdem sollte die Selbstreflexion auch während des einjährigen Freiwilligendienstes gefördert und begleitet werden. Um irritierende Konfrontationen mit dem eigenen Weißsein oder andere Irritationsmomente zu reflektieren, schlage ich eine intensivere Begleitung durch die Mentor*innen vor, denn so könnten diese Erfahrungen zeitnah reflektiert werden, und nicht erst auf dem Rückkehrseminar oder gar ganz in Vergessenheit geraten.

Segbers und Eberth (2017: 12-15) weisen darauf hin, dass die Irritation durch die Begegnung/Konfrontation mit ›Fremden‹ unterschiedliche Auswirkungen haben kann. Es kann dazukommen, dass dem ›Fremden‹ mit Feindlichkeit begegnet wird oder die Irritationen in bisherige Weltbilder eingeordnet werden. Um dies zu

vermeiden und bisherige Selbst- und Weltbilder und Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, ist eine intensive Nachbereitung und ständige Reflexion notwendig (Segbers & Eberth 2017: 12-15). Diese sollte von den Gruppenleiter*innen angeleitet werden und kann auch durch informelle Methoden, wie zum Beispiel Tagebuchschriften, ergänzt werden (Segbers & Eberth 2017: 14-15).

»Es wurde deutlich, dass eine Methode, die sich an der pädagogischen Irritation orientiert und das Fremde als dasjenige aufgreift, das jetzt – zuvor Selbstverständliches – seiner Verständlichkeit beraubt ist und Neuordnungen provoziert, wirkmächtig sein kann.« (Segbers & Eberth 2017: 15)

Das ›Fremde‹ kann somit als Ungewohntes und Neues verstanden werden, das jegliche Selbstverständlichkeiten, Selbst- und Weltbilder, Meinungen und Auffassungen irritiert und in Frage stellt (Segbers & Eberth 2017: 12). Daher lässt es sich auch auf verschiedene Konfrontationen mit ungewohnten oder unbekanntem Themen und Ansichten übertragen, die Irritation auslösen und ebenfalls zu Reflexion und einem Umdenken führen können.

Denkbar wäre, den Reflexionsprozess mit selbstreflexiven Schreibaufträgen (Boger & Simon: 2016: 168) anzuregen und zu begleiten, die an die vier Berichte, die die Freiwilligen während des Jahres schreiben müssen, angeknüpft werden könnten. Diese Berichte enthalten bisher vor allem Fragen zur Evaluierung der Durchführung des Programms bezüglich der Organisation, Arbeitsaufgaben, Kontakte und Ansprechpartner*innen. Reflexive Fragen zu irritierenden Erfahrungen fehlen und sollten dringend ergänzt werden. Diese selbstreflexiven Schreibaufträge werden von den Mentor*innen gelesen und sollten unbedingt gemeinsam nachbesprochen werden.

Darüber hinaus sollten sowohl beim Zwischenseminar im Gastland als auch beim Nachbereitungsseminar Räume für die Selbst- und Privilegienreflexion vergrößert beziehungsweise eröffnet werden. Hierbei sollten die individuellen Erfahrungen in den Kontext von Machtstrukturen gestellt werden, um auch die strukturellen Dimensionen dieser Machtssysteme zu begreifen und die eigenen Verstrickungen darin zu verstehen (Goel & Stein 2012: 4-5).

7.4 Grenzen und Schwierigkeiten begegnen

Letztlich finden auch die rassismus- und machtkritischen Seminare innerhalb des rassistischen Systems statt und sind, ebenso wie rassistisches Handeln, nicht widerspruchsfrei, sondern bewegen sich zwischen Destabilisierung und Stabilisierung von Rassismus (Bönkost 2016: 4, Elverich et al. 2009: 11, Machold 2011: 379, 381). Daher ist zum einen die Auseinandersetzung mit Whiteness und der eigenen Positionierung in diesen rassistischen Machtstrukturen für alle Weißen Freiwilligen – und auch für alle Weißen Seminarleiter*innen und Mitarbeiter*innen – notwendig.

Zum anderen muss auch die Bildungsarbeit selbst einer kritischen Reflexion unterzogen werden, um Grenzen und Fallstricke¹⁶ der Bildungsarbeit zu erkennen und ihnen entsprechend begegnen zu können (Elverich et al. 2009: 11, Goel & Stein 2012: 16).

Gerade im begrenzten Rahmen der Seminare besteht eine Gefahr darin, dass Rassismus nicht als strukturelles, sondern als individuelles Problem aufgefasst und bearbeitet wird (Scharathow 2011: 15). Dies kann einerseits auf die mangelnde Zeit zurückzuführen sein, in der es nahezu unmöglich ist, Rassismus umfassend zu thematisieren und es daher zu Verkürzungen und Reduktionen in der Darstellung des komplexen Machtsystems kommen kann (Machold 2011: 382-384). Andererseits kann dies aber auch grundlegender in an die Bildungsarbeit gerichteten Erwartungen und dem Verständnis von Rassismus begründet liegen. So besteht die Gefahr, »Rassismen als ›falsche Einstellung‹ für die Menschen individuell verantwortlich gemacht werden und die nun mit Hilfe der Pädagogik ›behandelt‹ [...] werden sollen« (Scharathow 2011: 15) darzustellen und bearbeiten zu wollen. Betrachtet man jedoch nur das Individuum und sein Verhalten sowie Einstellungen, missachtet man, dass diese nicht »unabhängig vom institutionellen und gesellschaftlichen Kontext und von vorherrschenden Diskursen existieren« (Kalpaka 2003: 59). Individuelles, rassistisches Handeln muss folglich immer im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Strukturen gesehen werden und »den darin liegenden Bedeutungen und Begründungen für das rassistische Denken und Handeln Einzelner« (Scharathow 2011: 15). So sieht auch Tißberger (2017: 90) Rassismus in Diskursen und Strukturen verankert, weshalb diese geändert werden müssen. Bei der Frage wie dies geschehen kann beziehungsweise wer diese ändert, kommt sie zu dem Schluss: »Ausgangspunkt der Veränderung wenn nicht gar Überwindung des Rassismus muss das Subjekt als (Re-)Produzentin rassistischer Diskurse, Strukturen und Verhältnisse sein« (Tißberger 2017: 90). Schlussendlich ist es jedoch

»[problematisch,] den Veränderungsanspruch auf die Bildungsarbeit zu verlagern beziehungsweise darauf zu reduzieren [...], da diese politische Praxis nicht ersetzen kann. Dennoch kann sich Bildungsarbeit als ein Teil davon verstehen und (re-)politisieren, wenn sie sich bewusst positioniert.« (Elverich et al. 2009: 11)

Vor dem Hintergrund der Kritik beziehungsweise der Fallstricke rassismuskritischer Bildungsarbeit und der hier unterbreiteten Vorschläge für die pädagogische Begleitung der Freiwilligen stellt sich insgesamt also die Frage, was ein Seminar beziehungsweise

¹⁶ Hier werden nur einige Fallstricke der rassismus- und machtkritischen Bildungsarbeit erläutert. Für weitere Einblicke lassen sich beispielsweise die Arbeiten von Goel und Stein (2012: 16), Machold (2011) sowie Pech (2009) heranziehen.

ein Freiwilligendienstprogramm überhaupt leisten kann. Goel und Stein (2012: 14) weisen darauf hin, dass

»[e]in konkretes Seminar [...] nur ein kleiner Eingriff in einem langen Prozess von Auseinandersetzung [ist] und [...] in einem Kontext [geschieht], der von zahlreichen Machtverhältnissen und Zwängen gekennzeichnet ist. Eine zweitägige Fortbildung kann Anregungen geben, aber nicht die Welt verändern.«
(Goel & Stein 2012: 14)

Somit kann auch das achttägige Vorbereitungsseminar, das verschiedene Themen abdecken muss, nur begrenzt Einfluss auf den Reflexionsprozess und die Auseinandersetzung mit rassistischen- und machtkritischen Themen nehmen. Aus der zeitlichen Perspektive scheint der einjährige Freiwilligendienst mehr Potential zu haben, die Freiwilligen zu prägen. Hinzu kommt die Möglichkeit von »irritierende[n] Konfrontationen und Begegnungen mit Ereignischarakter« (Boger & Simon 2016: 165) im Freiwilligendienst, die die Selbstreflexion des Weißseins anregen können. Dennoch hat sich gezeigt, dass eine intensivere Betreuung dieses Reflexionsprozess notwendig wäre, um Irritationen der eigenen »Selbst- und Weltbilder« auch produktiv Richtung einer Transformation dieser nutzen zu können (Segbers & Eberth 2017: 12, 16). Diese Begleitung ist jedoch nicht nur durch zeitliche Kapazitäten, sondern auch auf Grund personeller und fachlicher Knappheit der Entsendeorganisation, die vor allem auf Ehrenamt baut, begrenzt. Zum einen sind die ehrenamtlichen (mehrheitlich Weißen) Teamer*innen selbst auch in dem rassistischen System sozialisiert, weshalb ein hohes Maß an Selbstreflexion benötigt wird, um diese selber anleiten zu können. Zum anderen ist es eine schwierige didaktische Aufgabe, die Reflexion der eigenen Verstrickung in Machtverhältnisse so aufzubereiten, dass sie nicht Frustration und Ablehnung auslöst, sondern bei den Freiwilligen einen Reflexionsprozess anregt. Die Biographien, Erfahrungen und das Wissen der Teamer*innen sind somit höchst relevant für die Wirkung der pädagogischen Begleitung der Freiwilligen. Aus diesem Grund bietet die Entsendeorganisation bereits Fortbildungen für die Teamer*innen an, dennoch besteht immer auch die Gefahr der Re-/Produktion beziehungsweise Stabilisierung von Machtverhältnissen.

8 Fazit und Ausblick

Zu der Motivation und Konzeption dieser Arbeit haben maßgeblich meine Erfahrungen aus der Praxis der Vor- und Nachbereitung von Nord-Nord und Nord-Süd Freiwilligen im Rahmen der Begleitseminare und die dabei erlebten Herausforderungen, einer rassismus- und machtkritischen Bildungsarbeit gerecht zu werden, beigetragen. Auf der Grundlage der Critical Whiteness Studies habe ich die Auseinandersetzung Weißer Freiwilliger mit Rassismus und den eigenen Weißen Privilegien in den Blick genommen. Dabei wurde mittels episodischer Interviews untersucht, inwiefern einerseits die Erfahrungen im Freiwilligendienst und andererseits die begleitenden rassismuskritischen Seminare Weiße Nord-Nord und Nord-Süd Freiwillige dazu anregen, ihre Privilegien zu reflektieren und sich kritisch im rassistischen Machtssystem zu positionieren. Die Analyse dieser qualitativen Interviews mit sechs Weißen Freiwilligen zeigt, dass diese sich auf sehr unterschiedliche Weise mit ihrem Weißsein und ihren Privilegien auseinandergesetzt haben und auch die ankämpfenden Reflexionsprozesse und Umgangsweisen sehr divers sind. So sahen sich die Weißen Nord-Nord Freiwilligen im Freiwilligendienst nicht mit Whiteness konfrontiert, während alle Weißen Nord-Süd Freiwilligen von irritierenden Konfrontationen mit der Fremdentifikation als Weiße*r und damit verbundenen Weißen Privilegien berichteten. Diese Erfahrungen führten einerseits zur kritischen Selbstreflexion der eigenen Verstrickungen in post-/kolonialen Machtstrukturen sowie zu der Bemühung mit ihrer Positionierung und ihren Privilegien verantwortungsvoll umzugehen. Andererseits wurden Weiße Privilegien nicht als solche erkannt oder nicht weiter hinsichtlich ihrer Ursachen hinterfragt. Stattdessen wurden sie teilweise als gegeben hingenommen und oder genutzt, um zu ›helfen‹. Dadurch wurden ihre privilegierten Positionierungen stabilisiert und Machtasymmetrien re-/produziert. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Reflexionsprozesse und Umgangsweisen nicht nur zwischen den Freiwilligen differierten, sondern auch situationsabhängig bei den einzelnen Personen variierten. Dies verdeutlicht, dass die Reflexion des eigenen Weißseins ein schwieriger Prozess ist, der nicht frei von Widersprüchen ist, denn »[w]eil Rassismus tief in der Gesellschaft verankert ist, beeinflusst er unser Denken, Fühlen und Handeln auch dann weiter, wenn wir ihm kritisch begegnen« (Bönkost 2016: 4). Darüber hinaus zeigte sich, dass die Nord-Nord Freiwilligen eine Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Rassismus nicht als relevant für ihren Freiwilligendienst erachten und stattdessen im Globalen Süden verorten. Dadurch werden koloniale Kontinuitäten und rassistische Strukturen, die in der Gegenwart und in Deutschland wirkmächtig sind, ausgeblendet. Dieses dominierende Verständnis von Kolonialismus und Rassismus – was in den Begleitseminaren hinterfragt werden sollte – zeigt erneut auf, dass die Reflexion Weißer Privilegien und der eigenen Positionierung in rassistische

Machtverhältnisse für alle Weißen Freiwilligen notwendig ist, um die eigenen Verstrickungen und das (ungewollte) Profitieren von Rassismus zu verstehen.

Die diversen Ergebnisse spiegeln auch die unterschiedlichen Biographien und vorgeprägten Herangehensweisen der Freiwilligen an den Freiwilligendienst und die Seminare wider. Dabei kommt auch zum Ausdruck, dass die Freiwilligen die Relevanz der Seminarthemen nicht nur in Bezug auf ihr Projektland bewerten, sondern auch nach dem spezifischen Projekttyp (wie zum Beispiel Arbeit mit Menschen mit Behinderung). Da die Mehrzahl der Freiwilligen in sozialen Projekten arbeitet, ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen Machtverhältnissen für alle Freiwilligen ersichtlich und notwendig. Somit ist es vor allem die Aufgabe und Herausforderung der Begleitseminare, die Relevanz einer macht- und rassismuskritischen Selbstreflexion für alle Freiwilligen zu vermitteln und diese entsprechend anzuleiten und zu begleiten. Dafür schlage ich eine umfassendere machtkritische Auseinandersetzung mit der eigenen privilegierten oder deprivilierten Positionierung in verschiedenen, sich mit Whiteness beziehungsweise Rassismus verschränkenden Machtverhältnissen (wie Sexismus, Klasse, Ableism) im Rahmen der Seminare vor.

Insgesamt dürfen jedoch die Grenzen einer rassismus- und machtkritischen Bildungsarbeit nicht ausgeblendet werden. So können die begleitenden Seminare lediglich »kleine[...] Eingriff[e] in einem langen Prozess von Auseinandersetzung [sein]« (Goel & Stein 2012: 14). Gleichzeitig muss damit auch anerkannt werden, dass die Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit Privilegien sowie mit der eignen Positionierung in (rassistischen) Machtverhältnissen ein »fortlaufender Lernprozess« (Bönkost 2016: 5) sind. Damit geht ein »Prozess des Um- und Entlernens« (Dietze 2009: 240) einher, das heißt, dass dominante Diskurse und Wissensbestände hinterfragt und »verlernt« (Danielzik 2013: 32) werden müssen. Folglich können die Ergebnisse auch nur als Ausschnitte aus den Lern- und Reflexionsprozessen der Weißen Freiwilligen verstanden werden und stellen keine persönliche Kritik an ihnen dar. Auch die ehrenamtlichen (Weißen) Teamer*innen beziehungsweise Mentor*innen wurden in rassistischen Strukturen sozialisiert. Ihnen wird ein hohes Maß an Selbstreflexion hinsichtlich ihrer Positionierung in (rassistischen) Machtverhältnissen abverlangt, um diese auch zielführend anleiten zu können und nicht Gefahr zu laufen, selbst Rassismus und andere Machtasymmetrien zu re-/produzieren. Gleichzeitig befinden auch sie sich in einem stetigen Reflexions- und Lernprozess. Diesen Prozess und die Perspektive der Teamenden zu untersuchen, wäre ein weiteres äußerst interessantes Forschungsprojekt.

Darüber hinaus sind durch den Fokus auf Critical Whiteness andere Machtachsen in dieser Arbeit aus dem Blick geraten. Eine mehrdimensionale beziehungsweise intersektionale Analyse verschiedener Macht- und Diskriminierungsachsen im Kontext

von Freiwilligendiensten wäre anschlussfähig und vielversprechend. Des Weiteren wurden in dieser Untersuchung lediglich Weiße, privilegierte Freiwillige – aus einer Weißen privilegierten Perspektive – betrachtet, wodurch Schwarze Perspektiven außer Acht blieben, was Machtasymmetrien reproduziert und somit als Defizit betont werden muss.

Außerdem ist anzumerken, dass der Teil der Bildungsarbeit, der an Weiße (Freiwillige) gerichtet ist, nicht auf Empathie für deprivilegierte Personen ausgerichtet sein sollte, sondern »gleichberechtigte[...] Anerkennung und Powersharing« (Rosenstreich 2009: 201) zum Ziel haben sollte. Powersharing bedeutet nach Rosenstreich (2009: 199-200) das Teilen von Macht und Ressourcen, wofür »die Bewusstmachung der eigenen Privilegien und Ressourcen eine [...] Voraussetzung [ist]« (Rosenstreich 2009: 200) (vgl. Kapitel 2.3.3). Daher ist es notwendig, dass die Begleitseminare allen Weißen Freiwilligen die Wichtigkeit vermitteln, ihre Weißen Privilegien zu reflektieren und diesen Prozess zugleich fördern. Gleichzeitig stehen beim Powersharing strukturelle Veränderungen im Mittelpunkt, das heißt Mittel und Räume zur Verfügung zu stellen – ohne eine paternalistische Beziehung zu produzieren (Rosenstreich 2009: 198-199) – sowie »Minderheitsangehörige einzustellen und [...] institutionellen Rassismus zu bekämpfen« (Rosenstreich 2009: 201). Diese strukturellen Veränderungen braucht es auf der institutionellen Ebene der Freiwilligendienstprogramme und damit auch in den Begleitseminaren, um Freiwilligendienste auch weniger privilegierten Menschen zugänglich(er) zu machen. Die Eröffnung von Räumen für Empowerment Workshops für die Selbstreflexion und Selbstermächtigung (Rosenstreich 2009: 201-203) Schwarzer, deprivilegiertes Freiwilliger ist dafür ein wichtiger Schritt, der auch durch die Bereitstellung von (finanziellen) Mitteln seitens der Fördergeber unterstützt werden sollte.

Literaturverzeichnis

- AKLHÜ e. V. – Fachstelle und Netzwerk für internationale personelle Zusammenarbeit (2016): Freiwillige in internationalen Freiwilligendiensten, https://www.entwicklungsdienst.de/fileadmin/AKLHUE_Relaunch/RZ_171208_ED_BRO_Outgoing2016_02.pdf (Zugriff: 14.03.2019).
- AKLHÜ e. V. – Fachstelle und Netzwerk für internationale personelle Zusammenarbeit (2017): Freiwillige in internationalen Freiwilligendiensten, https://www.entwicklungsdienst.de/fileadmin/AKLHUE_Relaunch/Statistische_Erhebung_Outgoing_2017.pdf (Zugriff: 14.03.2019).
- Amesberger, Helga und Brigitte Halbmayr (2008): Das Privileg der Unsichtbarkeit. Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur. Wien. Braumüller.
- Arndt, Susan (2005): Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands. In: Eggers, Maureen Maisha, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hrsg.) Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster. Unrast, 24-28.
- Arndt, Susan (2015₂): „Rasse“. In: Arndt, Susan und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.) Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. Münster. Unrast, 660-664.
- Bendix, Daniel, Chandra-Milena Danielzik, Jana Döll, Simone Holzward, Juliane Juergensohn, Timo Kiesel, Kristina Kontzi und Carolin Philipp (2013₂): Mit kolonialen Grüßen... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch betrachtet. Hrsg. von global e.V. Berlin. hinkelsteindruck.
- Bendix, Daniel, Chandra-Milena Danielzik und Timo Kiesel (2015): Education for sustainable inequality? A postcolonial analysis of materials for Development Education in Germany. In: *Critical Literacy: Theories & Practices* 9 (2), 47-63.
- Bergold-Caldwell, Denise, Laura Digoh, Hadija Haruna-Oelker, Christelle Nkwendja-Ngnoubamdjum, Chamilla Ridha und Eleonore Wiedentoth-Coulibaly (2015): Spiegelblicke - Perspektiven Schwarzer Bewegung in Deutschland. Berlin. Orlanda.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (o.J. a): Internationaler Jugendfreiwilligendienst. Info, <https://www.ijfd-info.de/ijfd.html> (Zugriff: 15.03.2019).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (o.J. b): Internationaler Jugendfreiwilligendienst. Startseite, <https://www.ijfd-info.de/startseite.html> (Zugriff: 15.03.2019).

- Boger, Mai-Anh und Nina Simon (2016): zusammen – getrennt – gemeinsam. Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essentialisierung von Differenz. movements. In: *Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 2 (1), 163-175.
- Bönkost, Jule (2016): Rassismuskritik aus weißer Perspektive: Praxis plus Reflexion. (IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung), (Zugriff: 17.03.2019).
- Brüggemann, Anna und Dominik Köhler (2012): Rassistischer Fußabdruck. Kritik an Methoden und Konzepten internationaler Freiwilligendienste. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (BER) (Hrsg.) Wer ändern einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik//Empowerment//Globaler Kontext. Berlin. BER, 64-67.
- Crenshaw, Kimberl (1989): Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In: *University of Chicago Legal Forum* 140, 139-167.
- Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. ZEP–Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und internationale Bildungsforschung 36 (1), 26-33.
- DiAngelo, Robin J. (2010): Why can't we all just be individuals?: Countering the discourse of individualism in anti-racist education. In: *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies* 6 (1), o. S., <https://escholarship.org/uc/item/5fm4h8wm> (Zugriff: 25.02.2019).
- DiAngelo, Robin J. (2011): White fragility. In: *The International Journal of Critical Pedagogy* 3 (3), 54-70.
- Dietze, Gabriele (2009): Critical Whiteness Theory und Kritischer Okzidentalismus. Zwei Figuren hegemonialer Selbstreflexion. In: Dietze, Gabriele, Daniela Hrzán, Jana Husmann-Kastein und Martina Tißberger (Hrsg.) Weiß–Weißsein–Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Frankfurt am Main. Peter Lang, 219-249.
- Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl (2015): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg. Dresing und Pehl.
- Dugalski, Artur, Carolina Lara, und Malik Hamsa (2013): Farbenblindheit ist auch keine Lösung. Critical Whiteness ist ein sinnvolles Werkzeug zur Rassismuskritik. In: Verein für politische Bildung und Analyse und Kritik e.V. (Hrsg.) Critical Whiteness. Debatte um antirassistische Politik und nicht diskriminierende Sprache. Hamburg. ak - analyse & kritik, 9-10.

- Eggers, Maureen Maisha, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (2005): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster. Unrast.
- Elverich, Gabriele, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier (2009): Spurensicherung durch Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Elverich, Gabriele, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier (Hrsg.) *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Münster. Unrast, 9-24.
- Elverich, Gabriele und Karin Reindlmeier (2009): „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: Elverich, Gabriele, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier (Hrsg.) *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Münster. Unrast, 27-62.
- Endres, Danielle und Mary Gould (2009): „I Am Also in the Position to Use My Whiteness to Help Them Out“: The Communication of Whiteness in Service Learning. In: *Western Journal of Communication* 73 (4), 418-436.
- Fischer, Florian (2016): Weiß und Männlich. Freiwillig? Was Rassismus und Sexismus mit mir zu tun und was sie mit mir gemacht haben. In: quix – kollektiv für kritische bildungsarbeit (Hrsg.) *Willst du mit mir gehen? Kreuze an. queer_feministisch | rassismuskritisch | intersektional. Gender_Sexualitäten_Begehren in der machtkritischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit*. Wien. Druckerei Wien, 40-43.
- Flick, Uwe (1998): *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg. rororo.
- Frankenberg, Ruth (1993): *The social construction of Whiteness: White women, race matters*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Frankenberg, Ruth (1996): Weiße Frauen, Feminismus und die Herausforderung des Rassismus. In: Fuchs, Brigitte und Gabriele Habinger (Hrsg.) *Rassismen und Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität unter Frauen*. Wien. Promedia, 51-66.
- Goel, Urmila (2011) *Rassismus- und privilegienkritische Bildungsarbeit*. In: Grundmann, Diana und Bernd Overwien (Hrsg.) *Weltwärts pädagogisch begleiten. Erfahrungen aus der Arbeit mit Freiwilligen und Anregungen durch die Fachtagung in Bonn (18.-20.04.2011)*. Kassel. kassel university press, 24-31.
- Goel, Urmila und Alice Stein (2012): *Mehr als nur ein Machtverhältnis – machtkritische Bildung und Zugänge zu Intersektionalität*, <http://portal->

- intersektionalitaet.de/uploads/media/Goel_und_Stein_Bildungsarbeit_01.pdf (Zugriff: 10.03.2019).
- Guffler, Kerstin, Jan Tobias Polak, und Laura Scheinert (2017): Weltwärts Freiwillige und ihr Engagement in Deutschland. Hrsg. von Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval). Bonn, <https://www.deval.org/en/evaluation-reports.html> (Zugriff: 16.03.2019).
- Guillaumin, Colette (2002): Racism, sexism, power and ideology. London. Routledge.
- Ha, Kien Nghi (1999): Ethnizität und Migration. Münster. Westfälisches Dampfboot.
- Ha, Kien Nghi, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hrsg.) (2007): re/visionen: Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster. Unrast.
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg. Argument.
- Hall, Stuart (1997): Wann war „der Postkolonialismus“? Denken an der Grenze. In: Bronfen, Elisabeth, Benjamin Marius und Therese Steffen (Hrsg.) Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen. Stauffenburg, 219-246.
- Hefferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helms, Janet E. (1990): Toward a Model of White Racial Identity Development. In: Helms, Janet E. (Hrsg.) Black and White racial identity: Theory, research, and practice. New York. Greenwood Press, 49-66.
- Helms, Janet E. und Robert T. Carter (1990): Development of the White racial identity inventory. Janet E. (Hrsg.) Black and White racial identity: Theory, research, and practice. New York. Greenwood Press, 67-80.
- Hirsbrunner, Stefanie (2015): „Ausländer_in“. In: Arndt, Susan und Nadja Ofuately-Alazard (Hrsg.) Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. Münster. Unrast, 242-252.
- hooks, bell (1994): Black looks: Popkultur-Medien-Rassismus. Berlin. Orlanda-Frauenverlag.
- Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfram, Georg Rohde und Thomas Weber (Hrsg.) Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit.

- Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel, 56-79.
- Karakayalı, Jule, Vassilis S. Tsianos, Serhat Karakayalı und Aida Ibrahim (2013): Decolorise it! Die Rezeption von Critical Whiteness hat eine Richtung eingeschlagen, die die antirassistischen Politiken sabotiert. In: Verein für politische Bildung und Analyse und Kritik e.V. (Hrsg.) Critical Whiteness. Debatte um antirassistische Politik und nicht diskriminierende Sprache. Hamburg. ak - analyse & kritik, 5-8.
- Kontzi, Kristina (2015): Postkoloniale Perspektiven auf „weltwärts“: Ein Freiwilligendienst in weltbürgerlicher Absicht. Baden-Baden. Nomos Verlagsgesellschaft.
- Krüger, Christine (2015): Antirassismuspädagogik und Critical Whiteness in der Bildungsarbeit entwicklungspolitischer Freiwilligendienste - theoretische Annäherung und praktische Implikationen. In: *Voluntaris* 3 (1), 86-93.
- Kuckartz, Udo (2016) Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim. Beltz Juventa.
- Leiprecht, Rudolf, Paul Mecheril, Wiebke Scharathow und Claus Melter (2011): Rassismuskritik. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.) Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach. Wochenschau, 9-11.
- Lück, Mitja Sabine (2009): Critical Whiteness - die kritische Reflexion weißer Privilegien als Chance für transkulturelle Teams im Frauenhauskontext (3.11.2009). Fachtagung des Autonomen Frauenhauses Hannover zur praktischen Umsetzung von Transkulturalität im Alltag sozialer Arbeit 3. Hannover, http://www.frauenhaus-hannover.org/fileadmin/doc/Inspirationen_2009/Inspirationen_2009_CriticalWhiteness.pdf (Zugriff: 17.03.2019).
- Machold, Claudia (2011): (Anti-) Rassismus kritisch (ge-) lesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.) Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach. Wochenschau, 379-396.
- McIntosh, Peggy (2007²): White privilege and male privilege. In: Healey, Joseph F. und Eileen O'Brien (Hrsg.) Race, ethnicity, and gender: Selected readings. Los Angeles. Pine Forge Press, 377-385.

- Mecheril, Paul und Claus Melter (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul, Mario do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hrsg.) *Migrationspädagogik*. Weinheim. Beltz, 150-168.
- Ofuatay-Alazard, Nadja (2015₂): Koloniale Kontinuitäten in Deutschland. In: Arndt, Susan und Nadja Ofuatay-Alazard (Hrsg.) *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster. Unrast, 136-153.
- Pech, Ingmar (2009): Whiteness–akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Elverich, Gabriele, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier (Hrsg.) *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Münster. Unrast, 63-92.
- Röggla, Katharina (2012): *Critical Whiteness studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für Weiße AntirassistInnen: INTRO; eine Einführung*. Wien. Mandelbaum.
- Rosenstreich, Gabriele (2009): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops. In: Elverich, Gabriele, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier (Hrsg.) *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Münster. Unrast, 195-231.
- Scharathow, Wiebke (2011): Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit - Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.) *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach. Wochenschau, 12-22.
- Segbers, Teresa und Andreas Eberth (2017): Von der Irritation zur Reflexivität–Zum Potenzial fachdidaktischer Exkursionen für die Professionalisierung angehender Geographielehrkräfte. In: *GW Unterricht* 145, 5-17.
- Sow, Noah (2015₂): Ist deutscher Rassismus Geschichte? In: Arndt, Susan und Nadja Ofuatay-Alazard (Hrsg.) *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster. Unrast, 126-135.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. New York. Routledge.
- Tißberger, Martina (2017): *Critical Whiteness: zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender*. Wiesbaden. Springer.

- VENRO (Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.) (2000): Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. VENRO-Arbeitspapier 10, <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/VENRO%20GL%20als%20Aufgabe.pdf> (Zugriff: 9.03.19).
- Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch: feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königsstein im Taunus. Ulrike Helmer Verlag.

Interviewverzeichnis

IP1: Interview 1 (09.11.2018): Nord-Süd Freiwillige*r der untersuchten
Entsendeorganisation.

IP2: Interview 2 (11.11.2018): Nord-Süd Freiwillige*r der untersuchten
Entsendeorganisation.

IP2: Interview 3 (16.11.2018): Nord-Süd Freiwillige*r der untersuchten
Entsendeorganisation.

IP4: Interview 4 (20.11.2018): Nord-Süd Freiwillige*r der untersuchten
Entsendeorganisation.

IP6: Interview 6 (27.11.2018): Nord-Nord Freiwillige*r der untersuchten
Entsendeorganisation.

IP7: Interview 7 (06.12.2018): Nord-Nord Freiwillige*r der untersuchten
Entsendeorganisation.



Critical Whiteness im Freiwilligendienst

Diese Arbeit nimmt Weiße Freiwillige aus Deutschland in den Blick, die einen Freiwilligendienst im Ausland geleistet haben und in rassistischen Machtverhältnissen eine privilegierte, das heißt Weiße Position einnehmen. Dabei dienen die Critical Whiteness Studies als fruchtbare Grundlage, um die Auseinandersetzung mit Rassismus aus Weißer privilegierter Perspektive zu untersuchen. Die Arbeit geht daher der Frage nach: Inwiefern die Erfahrungen im Freiwilligendienst und die begleitenden rassismuskritischen Seminare Weiße Nord-Nord und Nord-Süd Freiwillige dazu anregen, ihre Privilegien zu reflektieren und sich kritisch im rassistischen Machtssystem zu positionieren. Die Analyse der Interviews mit Weißen Freiwilligen zeigt, dass die Interviewten zum einen unterschiedliche Konfrontationserfahrungen mit Whiteness gemacht haben und zum anderen ihre daraus resultierenden Reflexionsprozesse und Umgangsweisen sehr divers ausfallen. Unterschiede zeigen sich jedoch nicht nur zwischen den Nord-Nord und Nord-Süd Freiwilligen, sondern auch situationsabhängig anhand der jeweiligen Erfahrungen der einzelnen Weißen Freiwilligen. Aus diesen Untersuchungen lässt sich ableiten, dass es auch für rassismus- und machtkritische Begleitseminare weiterhin eine zu bewältigende Herausforderung bleibt, die Relevanz der persönlichen Auseinandersetzung mit Whiteness und somit mit eigenen Privilegien und Verstrickungen in Rassismus – unabhängig vom Zielland des Freiwilligendienstes – zu vermitteln.