

**IDB**

Institut für  
diskriminierungsfreie  
Bildung

# **IDB Paper**

**No. 1**

***Weiß*e Emotionen -  
Wenn Hochschullehre  
Rassismus thematisiert**

Written by: Dr. Jule Bönkost

# Impressum

© 2016 IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung

Berlin

E-Mail: [institut@diskriminierungsfreie-bildung.de](mailto:institut@diskriminierungsfreie-bildung.de)

**Datum der Veröffentlichung:**

Dezember 2016

# *Weiß*e Emotionen – Wenn Hochschullehre Rassismus thematisiert

von Jule Bönkost

Um eine Beschäftigung mit dem Aspekt Emotionen und Rassismus(kritik) in Bildungszusammenhängen in Deutschland voranzutreiben, diskutiert der Beitrag am Beispiel Hochschule, inwiefern ein Lernen über Rassismus einen emotionalen Lernprozess darstellt. Dabei liegt der Fokus auf *weißen* Lernenden. Besprochen werden rassismusrelevante emotionsbasierte Hindernisse beim Lernen über Rassismus für *Weiß*e und die Funktion von *weißen* Emotionen als rassistische Diskriminierung. Als Strategie rassismuskritischer Lehre wird die Normalisierung der *weißen* Emotionen als Herausforderungen für *Weiß*e beim Lernen über Rassismus vorgeschlagen. Damit sollen Denkanstöße für positionierungssensible Überlegungen zu einer Lehre zum Thema Rassismus gegeben werden, die die Emotionen der Lernenden und Lehrenden als relevant für rassismuskritische Lehr-Lernprozesse mitdenken. Hierfür wird auf Ergebnisse der US-amerikanischen Forschung zu Rassismus und Gefühlsleben zurückgegriffen.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Zentrale Wirkweisen des Rassismus</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Hochschule als emotionaler Raum im rassistischen Diskurs</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b><i>Weiß</i>e emotionale Kosten des Rassismus</b>	<b>6</b>
<b>4</b>	<b><i>Weiß</i>es Lernen über Rassismus als emotionale Auseinandersetzung</b>	<b>8</b>
4.1	<i>Weiß</i> e emotionale Hindernisse beim Lernen über Rassismus . . . . .	10
4.2	<i>Weiß</i> e Emotionen im Lehrraum und rassistische Diskriminierung . . . . .	12
<b>5</b>	<b>Emotionen und Ziele rassismuskritischer Lehre: Was soll mit den rassifizierten Identitäten passieren?</b>	<b>14</b>
<b>6</b>	<b>Wohin mit den <i>weißen</i> Emotionen?</b>	<b>17</b>
<b>7</b>	<b>Normalisierung der <i>weißen</i> Emotionen als Herausforderungen für <i>Weiß</i>e beim Lernen über Rassismus als Strategie rassismuskritischer Lehre</b>	<b>18</b>
<b>8</b>	<b>Fazit</b>	<b>19</b>

**Dr. Jule Bönkost**, Studium der Kulturwissenschaft und Amerikanistik (B.A., M.A.) an der Humboldt-Universität zu Berlin (2003-2008), 2012 Promotion zum Thema „Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch“, seit 2013 Lehrbeauftragte am Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (ZtG) der Humboldt-Universität zu Berlin, zusammen mit Josephine Apraku Leitung des IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung und seit 2016 Leitung des Projektes „Hier und jetzt! Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht“ beim IDB und ARiC Berlin e. V.

„Imagine, if you will, the hypocrisy in how one is living a life, proclaiming life, protecting life yet refusing to *feel* life itself. Is that truly life?“  
(Matias 2016, S. 2, Herv. i. O.)

Anknüpfend an die vergleichsweise fortgeschrittene englischsprachige Diskussion zum Thema Rassismus und Gefühlsleben diskutiert dieser Beitrag, inwiefern die Ebene der Emotionen für eine rassismuskritische Hochschullehre zum Thema Rassismus bedeutsam ist. Während es insbesondere im US-amerikanischen Raum im Hinblick auf Lehr-Lernprozesse eine rege jüngere Auseinandersetzung zum Thema Rassismus(kritik) und Emotionen gibt, ist in Deutschland ein vergleichbarer Diskurs bisher so gut wie nicht vorhanden. Zwar bedarf es auch innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaften keiner Erinnerung, dass Emotionen für Lernprozesse relevant sind, doch werden die emotionsgebundenen Lernprozesse kaum im Hinblick auf das Lernen über Rassismus oder das Fortleben des Rassismus bzw. in Bezug auf ein mögliches Vorgehen gegen ihn untersucht. Damit blieben die Bedeutung der Emotionen beim Lernen über Rassismus sowie der Zusammenhang zwischen diesen Emotionen und der Wirkungsweise des gesellschaftlichen Struktur- und Ordnungsmerkmals Rassismus bisher weitgehend unerforscht. Mit dem Ziel, eine Beschäftigung mit dem Aspekt Emotionen und Rassismus(kritik) in Bildungszusammenhängen in Deutschland voranzutreiben, diskutiert der Beitrag am Beispiel Hochschule, inwiefern ein Lernen über Rassismus einen emotionalen Lernprozess darstellt. Dabei liegt der Fokus auf *weißen* Lernenden. Dieser Fokus entspringt meinem Forschungsinteresse, das sich auf die Analyse der Kategorie Weißsein bezieht. Darüber hinaus ist mir das *weiße* Gefühlsleben beim Lernen über Rassismus aus *weißer* Perspektive empirisch vertraut: Meine Erfahrungen basieren auf meinem eigenen Lernen über Rassismus und auf den Erkenntnissen, die ich bei der Durchführung zahlreicher Rassismus thematisierender universitärer Lehrveranstaltungen gewonnen habe. Diese Vertrautheit nutze ich, um die Emotionen genauer zu hinterfragen. Aus *weißer* Perspektive geschrieben richtet sich der Beitrag außerdem insbesondere an *weiße* pädagogische Fachkräfte, die er zu einer emotionssensiblen rassismuskritischen Lehre anregen möchte.

Im Folgenden werden zunächst Annahmen zur Wirkweise von Rassismus in Deutschland erläutert, auf denen meine Überlegungen argumentativ aufbauen. Von diesen Vorannahmen leite ich zum einen die Notwendigkeit der praxisorientierten Auseinandersetzung mit *weißen* Lernenden als Lernsubjekte einer rassismuskritischen Bildung, die das Emotionserleben berücksichtigt, ab. Zum anderen ergibt sich aus diesen Vorannahmen eine Perspektive auf die Hochschule als in Rassismus verstrickter Bildungsraum. Nachdem diese Sicht auf die Hochschule vorgestellt wurde, soll das Lernen *Weißer* über Rassismus als emotionaler Lernprozess diskutiert werden. Dabei werden rassismusrelevante emotionsbasierte Hindernisse beim Lernen über Rassismus für *Weiße* und die Funktion von *weißen* Emotionen als rassistische Diskriminierung im Lehr-Lernraum Hochschule besprochen. Weil ich eine solche Beschäftigung für unverzichtbar für einen produktiven Umgang mit rassismusrelevanten Emotionen in der rassismuskritischen Lehre halte, soll daran anknüpfend die Notwendigkeit einer positionierungssensiblen Auseinandersetzung mit den Lehrzielen einer rassismuskritischen Lehre herausgestellt werden. Bei diesen Überlegungen greife ich auf Ergebnisse der US-amerikanischen Forschung zum Zusammenhang Rassismus und Gefühlsleben mit dem Ziel zurück, aufzuzeigen, inwiefern dieser Zusammenhang und die wissenschaftlichen Erkenntnisse auch für den deutschen Kontext Relevanz beanspruchen können. Nicht zuletzt wird die Bedeutung der englischsprachigen Forschung, die sich vor allem auf den US-amerikanischen Kontext bezieht, für den deutschen Raum von den zu dieser Diskussion beitragenden Wissenschaftler\_innen auch selbst betont (z. B. Kivel 2011, S. XXIII; Matias 2016, S. 6). Zum Abschluss soll außerdem als Strategie rassismuskritischer Lehre die Normalisierung der *weißen* Emotionen als Herausforderungen für *Weiße* beim Lernen über Rassismus vorgeschlagen werden.

Mit seinem Fokus auf die Akteursgruppe *weiße* Lernende greift der Beitrag das vielschichtige Themenfeld rassismuskritische Lehre und Emotionen ausschnittshaft auf. Für das Thema sind noch zahlreiche weitere Aspekte und Kontexte relevant, wie zum Beispiel das Emotionserleben der Lernenden mit Rassismuserfahrung und die rassismusrelevanten Gefühle der Lehrkräfte. Deshalb versuche ich bei meinen folgenden Überlegungen zu *weißem* Lernen Bezüge zu anderen für den Themenbereich relevante Zu-

sammenhänge aufzuzeigen, ohne die der Gegenstand dieses Beitrages nicht abschließend behandelt werden kann. Damit ist das Ziel verbunden, Denkanstöße für positionierungssensible Überlegungen zu einer Lehre zum Thema Rassismus zu geben, die die Emotionen der Lernenden und der Lehrenden als relevant für rassismuskritische Lehr-Lernprozesse mitdenken. Auf diese Weise sollen schließlich ganzheitliche Interventionen in Rassismus in der Hochschullehre, die auch den Aspekt Emotionen berücksichtigen, unterstützt werden.

## 1 Zentrale Wirkweisen des Rassismus

Rassismus geht von *weißen* Menschen aus, die das soziale Konstrukt „Rasse“ erfunden haben, um mit ihm eigene Interessen durchzusetzen. Im Kontext kolonialer Besetzung und Ausbeutung diente das Ersinnen der sozialen Kategorie „Rasse“ Deutschland als Grundlage für die Legitimation und Rechtfertigung der eigenen kolonialen Verbrechen. Mithilfe der erfundenen Kategorie „Rasse“ wurden Menschen „in vermeintlich homogene und voneinander unterscheidbare Gruppen eingeteilt [...] Diesen Gruppen wurden und werden [...] aus *weißer*, einseitiger Perspektive gegensätzliche Eigenschaften zugeschrieben: ‚weiss‘ – ‚schwarz‘, ‚wir/das Eigene‘ – ‚die Anderen/die Fremden‘, ‚modern/fortschrittlich‘ – ‚rückständig/traditionell‘ etc. und damit Ungleichheit überhaupt erst produziert, Menschen entweder privilegiert oder ausgegrenzt und diskriminiert.“ (Richter 2015, S. 227, Herv. i. O.) Mit der Erfindung des Rassismus wurde also gleichzeitig die Position *weiß* erschaffen. Der Begriff „*weiß*“ verweist nicht auf „Hautfarbe“ bzw. eine biologische Eigenschaft. Er meint eine konstruierte soziale Position, der aufgrund des Herrschaftsverhältnisses Rassismus bis in die Gegenwart als Vorteile gegenüber Schwarzen Menschen bzw. *People of Color* Privilegien und Macht in der Gesellschaft zugewiesen sind.<sup>1</sup> Wie die Position *weiß* gibt es auch die Positionen Schwarz und *People of Color*, die sich relational zu *weiß*-Sein verhalten, nicht ohne Rassismus. Auch sie sind seine Produkte. Weil *weiße* Menschen bis heute das Verhältnis der Institutionen zu Rassismus kontrollieren, können außerdem nur von der Position *weiß* aus strukturell wirksame rassistische Diskriminierungen durchgesetzt werden. Aufgrund des Herrschaftsverhältnisses Rassismus verfügen nur *weiße* Menschen über die Macht, die eigenen rassistischen Wissensbestände so durchzusetzen, dass sie *weißen* Menschen Vorteile verschaffen.

Mit dieser Perspektive auf Rassismus als Wissen-Macht-Komplex, der gesellschaftliche Wirklichkeit konstituiert und strukturiert, nehme ich im Anschluss an Michel Foucault eine diskurstheoretische Perspektive ein, nach der in Deutschland Rassismus heute gesellschaftliche „Normalität“ darstellt. Demnach ist rassistisches Verhalten mehrheitlich nicht Folge absichtsvollen Handelns. Vielmehr ist rassistische Praxis als Konsequenz der rassistischen Sozialisation *Weißer* beschreibbar. bell hooks (2003, S. 53) beispielsweise verweist mit den Worten „No one is born a racist“ darauf, dass *Weiße* rassistisches Verhalten erlernen. Auch im deutschsprachigen Raum nimmt aktuell eine Auseinandersetzung in der Rassismusforschung und den Bildungswissenschaften zu, die sich mit dem Einfluss von Rassismus auf Subjektbildung befasst. Meine Überlegungen knüpfen an diese Diskussion an und beziehen sich dabei auf einen subjekttheoretisch fundierten Bildungsbegriff, wie ihn Albert Scherr (2008) vorschlägt. Mit Scherr verstehe ich unter Bildungsprozessen Prozesse der Herausbildung von Subjekten, über die sich in Abhängigkeit von sozialen Verhältnissen das individuelle Selbst- und Weltverständnis konstituiert. Die diesen Bildungsbegriff aufgreifende Aussage „Rassismus bildet“ – als Titel einer

---

<sup>1</sup>Die Begriffe „Schwarz“ und „*People of Color*“ meinen hier die gewählten und positiv gedeuteten, politischen Selbstbezeichnungen von Personen oder Gruppen als Reaktion auf rassistische Abwertung. Die Begriffe „*weiß*“ und „*People of Color*“ setze ich kursiv und den Begriff „Schwarz“ schreibe ich mit großem Anfangsbuchstaben, um diese Positionen als soziale Konstruktionen zu markieren. Während sich „*weiß*“ und „*weiß*-Sein“ auf eine soziale Position von Menschen beziehen, verweist der Begriff „Weißsein“ auf den strukturellen Kontext dieser Positionierung. Der Begriff „Weißsein“ verortet das *weiße* Subjekt innerhalb des gesamtgesellschaftlichen rassistischen Diskurses. Er beschreibt die spezifische Struktur des deutschen rassistischen Diskurses und bezeichnet ein überindividuelles System rassistischer Hegemonie, von dem alle *weißen* Individuen profitieren und das auch Einfluss auf nicht-*weiße* soziale Positionen hat, die es benachteiligt. Der Begriff „Weißsein“ bezieht sich auf Machtunterschiede, eine soziale Ordnung, kollektive Erfahrungen, Normativität, und Rassifizierungsprozesse in einer *weißen* Dominanzgesellschaft.

jüngeren Publikation (Broden/Mecheril 2010) –, weist treffend darauf hin, dass Rassismus über Bildungsprozesse Subjekte konstituiert: Als *weißer* Mensch habe ich von klein auf rassistische Denk- und Handlungsweisen verinnerlicht, die sich in mein Selbst- und Weltverständnis eingeschrieben haben. Indem Rassismus das Bewusstsein formiert und auf diese Weise wiederum das Handeln reguliert, wirkt er an der Formierung des Subjekts in rassistischen Verhältnissen mit. Diese Prozesse sind als rassifizierende Subjektivierungsprozesse beschreibbar (Eggers 2005; Omi/Winant 2007). Damit sind Prozesse gemeint, die mittels Differenzkonstruktionen das Subjekt überhaupt erst als rassifiziert – als *weiß*, Schwarz oder *of Color* positioniert – hervorbringen: Während sie *weiß*-Sein als unmarkierte gesellschaftliche Normalität entwerfen und aufwerten, werden Schwarze Menschen und *People of Color* als von der *weißen* Normalität abweichende „Anderer“ hervorgebracht und abgewertet. Mit den Rassifizierungsprozessen werden gleichzeitig strukturelle Diskriminierungen veranlasst: Die mittels Anrufungen und Zuschreibungsprozessen immer wieder hergestellten unterschiedlichen sozialen Positionierungen gehen mit ungleichen Zugängen zu gesellschaftlichen Ressourcen einher, wobei *weiß*-Sein bevorzugt und „die Anderen“ benachteiligt werden. Von klein auf habe ich gelernt, mein *weiß*-Sein bzw. den diese soziale Position ausmachenden Zugang zu Macht und Ressourcen als vermeintlich selbstverständlich zu begreifen, rassistische Ausschlüsse nicht wahrzunehmen und gleichzeitig durch die verinnerlichteten rassistischen Denk- und Handlungsweisen unbewusst zu verteidigen. Folge der *weißen* Verleugnung der Wirkungsweise von Rassismus ist ein dominantes reduktionistisches Verständnis von Rassismus, das diesen mit beabsichtigter individueller Praxis oder extremem Handeln gleichsetzt. Sich auf dieses Rassismusverständnis berufend begreift sich in Deutschland kaum eine *weiße* Person als am Rassismus teilhabend, womit neben den eigenen Vorteilen aufgrund von Rassismus die strukturelle Benachteiligung und tagtäglichen Rassismuserfahrungen von Schwarzen Menschen und *People of Color* verursacht durch alltägliche Handlungen und institutionelle Regelungen verleugnet werden. Das *weiße* Schweigen über Rassismus stellt entsprechend eine wesentliche rassistische Strategie dar, die auch das Sprechen über Rassismus so schwer macht.

Rassismus ist ein emotional besetztes Thema: „[T]here is not an emotional distance when the issue is race that there may be with other less loaded topics.“ (hooks 2010, S. 77) Selbst kritische Auseinandersetzungen mit rassistischer Diskriminierung gehen mit tief greifenden Gefühlen einher. Insbesondere Schwarze Feministinnen haben aufgezeigt, dass es sich bei den durch das Sprechen über Rassismus hervorgerufenen Emotionen nicht bloß um individuelle Befindlichkeiten handelt, sondern dass die Gefühle selbst Ausdruck der komplexen Strukturen des Rassismus sind (z. B. Lorde 2007; hooks 2010). Individuell ausgedrückt stehen sie als soziale Konstrukte im Zusammenhang mit kollektiven Interessen (vgl. Matias 2014). Lisa Spanierman und Nolan Cabrera (2015, S. 10) sprechen in diesem Zusammenhang von kollektiven Emotionen des Rassismus, „such that individual expressions take place in a collective context“. Emotionen sind damit nicht nur Effekt von Rassismus, sondern gehen ihm auch voraus: Rassismus fußt auch auf Emotionen, die als menschliche Bedingung das Denken und Handeln entscheidend beeinflussen. Im Vergleich zu den Denkweisen, die Rassismus vorausgehen, kam den Emotionen, denen rassistisches Verhalten folgt, in der Rassismusforschung bisher vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit zu.

Die emotionale Verankerung des Rassismus stellt rassismuskritische Bemühungen vor große Herausforderungen. Die niederländische Antirassismus-Trainerin Lida van den Broek (1988, S. 58) hält sogar fest, dass es die Gefühle seien, die das Eintreten gegen Rassismus so schwer machten: „Wäre Rassismus nur eine Frage fehlgeleiteten Denkens, könnte man dies durch die richtigen Inhalte korrigieren, und das Problem wäre schnell gelöst.“ Die Weitergabe rassistischer Informationen sei aber kein neutraler Akt, sondern „vielschichtig und aus vielerlei Gründen mit Emotionen verbunden.“ (van den Broek 1988, S. 58) Auf ähnliche Weise weist der US-amerikanische Rassismusforscher Zeus Leonardo darauf hin, dass es die Gefühle seien, die Rassismus weiter bestehen ließen. Sie übertrumpften die „Fakten“, wie er am Beispiel der rassistischen Kriminalisierung Schwarzer Menschen in den USA herausstellt: „Countering with scientific evidence an ideological mindset that criminalizes people of color becomes an exercise in futility because it does not even touch the crux of the problem, one based upon fear and loathing“ (Leonardo zit. in Cabrera 2014, S. 771). Neben der Artikulation von Rassismus im Gefühlsleben stellt auch

seine Verankerung in Institutionen und Gesetzen eine wesentliche Herausforderung für den Abbau rassistischer Ungleichverhältnisse dar. Die individuelle Ebene, auf der sich Rassismus niederschlägt, wirkt in Wechselwirkung mit dieser institutionellen Verankerung von Rassismus. Rassismuskritik richtet sich gegen dieses Zusammenspiel zwischen individuellem Denken, Fühlen und Handeln und institutionellen Ausschlüssen. Sie behält stets die Gesamtheit der Wirkweise des Rassismus im Blick. Entsprechend geht es ihr im Hinblick auf die Emotionen, die durch die Auseinandersetzung mit Rassismus hervorgerufen werden, grundsätzlich um die politische Bedingtheit und die politischen Effekte des Gefühlslebens.

Von diesen Annahmen zur Wirkweise des Rassismus leite ich ab, dass der Abbau von Rassismus an eine kollektive Verhaltensänderung *weißer* Menschen gebunden ist und dass für Rassismuskritik der Einbezug des Aspektes Emotionen elementar ist. Daraus ergibt sich für mich – insbesondere aus meiner *weißen* Position heraus – die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit *Weißem* als Lernsubjekte einer rassismuskritischen Bildung bzw. mit dem Gelingen der Lernprozesse *Weißer* im Rahmen einer rassismuskritischen Lehre. In diesem Zusammenhang halte ich eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Aspekt rassismusrelevante Emotionen als Facette einer breit angelegten rassismuskritischen Strategie, die neben rassismuskritischer Bildung dem Abbau von institutionellem Rassismus verpflichtet ist, für notwendig.

## 2 Hochschule als emotionaler Raum im rassistischen Diskurs

In den USA wird die Bedeutung des Gefühlslebens im Zusammenhang mit Lehren und Lernen zu Rassismus mit verschiedenen Schwerpunkten erforscht (z. B. O'Brien 2006; Chick/Karis/Kernahan 2009; Leonardo/Porter 2010; Matias/DiAngelo 2013; Cabrera 2014; Spanierman/Cabrera 2015; Matias 2014, 2016; Matias/Montoya/Nishi 2016). Viel rezipiert wurden in dieser Diskussion Theorien über Identitätsentwicklung im Kontext von Rassismus (z. B. Helms 1990). Sie beschäftigen sich auch damit, wie rassismusrelevante Emotionen in Abhängigkeit von den durch Rassismus geschaffenen Positionen und verschiedenen Stadien der Identitätsentwicklung unterschiedlich ausfallen. Diese Überlegungen wurden von der US-amerikanischen rassismuskritischen Pädagogik aufgegriffen und im Hinblick auf ihre Bedeutung für rassismuskritische Bildung diskutiert (z. B. Tatum 1992). Erziehungswissenschaftliche Beiträge arbeiten auch heraus, inwiefern Hochschullehre in Rassismus verstrickt ist und Rassismus in universitären Lehrveranstaltungen wirksam ist und reproduziert wird (z. B. TuSmith/Reddy 2002; Hytten/Warren 2003). Die Forschung zeigt außerdem, wie sich Rassismus im Raum Hochschule institutionell niederschlägt. Die Universität, erklärt Grada Kilomba (2009, S. 131-132) spezifisch mit Blick auf die deutsche Hochschullandschaft, sei ein *weißer* Raum, der Schwarzen den Zugang zu Repräsentation verweigere. Die Macht der Definition, was als ‚richtige‘ oder ‚gültige‘ Wissenschaft gilt, liege bei *Weißem*, die mit ihren Entscheidungen hierzu die eigenen *weißen* Interessen verträten (Kilomba 2009, S. 133). Auch in Deutschland umgeben Studierende und Lehrende im Hochschulkontext „walls of whiteness“ (Brunsma/Brown/Placier 2013), die *weiße* Lernende und Lehrende davor beschützen, Rassismus konsequent hinterfragen zu müssen. Die Marginalisierung von Lehrveranstaltungen zum Thema Rassismus ist nur eine Folge der Dominanz von *weiß*-Sein, die außerdem tagtäglich vielfältige rassistische Ausschlüsse und Abwertungen von Lernenden und Lehrenden mit Rassismuserfahrung in der Hochschule bedingt (z. B. Kuria 2015).

Viele der englischsprachigen Beiträge machen außerdem deutlich, dass Hochschullehre auch vom Emotionserleben aufgrund von Rassismus nicht ausgenommen ist (vgl. z. B. Ladson-Billings 1996; Reddy 2002; Todd/Spanierman/Aber 2011). Beispielsweise prägt Rassismus auch die Unterrichtsdynamik, die wesentlich auch von Gefühlsausdrücken mit bestimmt wird. In Lehrveranstaltungen zum Thema Rassismus findet sich der besprochene Gegenstand deshalb – z. B. in der Art und Weise des Diskussionsverlaufes – selbst wieder (Applebaum 2007, S. 336; vgl. auch Mecheril et al. 2013). Für sich kritisch verstehende Hochschullehrveranstaltungen, die Rassismus analysieren, ist charakteristisch, dass sie zu heftigen emotionalen Reaktionen und auch energiezehrenden Konflikten und Interventionen führen können, die nicht selten von allen Beteiligten als Belastung wahrgenommen werden. Zum Ende eines

von mir durchgeführten Master-Seminars zum Thema rassismuskritische Bündnisarbeit erhielt ich die Rückmeldung, dass die Studierenden in vielen Fällen mit Befürchtungen und Ängsten in die Veranstaltung kamen. Die Gefühle bezogen sich auf die Stimmung und Atmosphäre im Seminar, aber auch auf den eigenen Beitrag zur Lehrveranstaltung. „Ich hatte im Vorhinein Sorge, dass die Stimmung im Seminar sehr angespannt sein wird bei so einem brisanten Thema,“ hält eine *weiße* Person im Feedbackbogen fest. Darüber hinaus wurden hier noch andere Facetten *weißer* Angst ausgedrückt (vgl. Spanierman/Cabrera 2015, S. 11-12). Dabei herrschte die Angst vor, im Seminar etwas „falsch“ zu machen und selbst rassistisch zu handeln sowie dafür von anderen Personen negativ beurteilt und kritisiert zu werden (vgl. Pech 2006, S. 80-81). Nach Spanierman und Cabrera (2015, S. 11) ist *weiße* Angst die Emotion, die *Weiß*e mit am häufigsten beim Lernen über Rassismus empfinden. Am Ende meines Bündnisse-Seminars hielten die *weißen* Studierenden außerdem fest, dass die Inhalte des Seminars noch viele weitere negative Gefühle hervorgerufen hätten. Genannt wurden Angst, Schuld, Enttäuschung, Wut, Verzweiflung, Irritation, Hoffnungslosigkeit, Traurigkeit, Schwäche, Pessimismus, Stress, Ratlosigkeit, Hemmung und Ohnmacht. Diese Gefühle, die unmittelbar mit der *weißen* Erfahrung beim Sprechen über Rassismus zusammenhängen, werden im Folgendem als *weiße* Emotionen beschrieben und im Hinblick auf ihre Bedeutung für Rassismus(kritik) und rassismuskritische Lehr-Lernprozesse diskutiert.

### 3 *Weiß*e emotionale Kosten des Rassismus

Weil Rassismus Teil der Lebensrealität aller Menschen ist, betrifft das Emotionserleben, das das Sprechen über Rassismus auslöst, sowohl Lernende als auch Lehrende unabhängig von der sozialen Positionierung im rassistischen Diskurs (vgl. Tatum 1992; Reddy 2002; Tuitt et al. 2009; hooks 2010). In Abhängigkeit der Betroffenheit von Rassismus fallen die rassismusrelevanten Gefühle jedoch verschieden aus, so dass auch die Emotionen als rassifiziert beschrieben werden können. Wie die rassifizierten Subjektpositionen sind auch die mit ihnen verbundenen Emotionen Ausdruck von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Deshalb kommt den beim Lernen über Rassismus ausgelösten und damit an Machtungleichheit geknüpften Gefühlen in Abhängigkeit der Positionierung eine unterschiedliche Bedeutung im Zusammenhang mit rassistischer Diskriminierung bzw. der Kritik am Rassismus zu (vgl. z. B. Tatum 1992; O'Brien 2006; Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013). *Weiß*e Emotionen, die an die soziale Position *weiß* gebunden sind, gehören zum Motor von Rassismus und gleichzeitig zu den Hindernissen für die Kritik an ihm. Rassismus ist ein spezifisch *weißes* Projekt, zu dem *weiße* Lernende und Lehrende als Bildungsgegenstand folglich einen spezifischen Zugang haben. Deshalb ist wenig überraschend, dass rassismuskritische Lehre seitens *weißer* Lernender und Lehrender eine besondere Herausforderung darstellt, bei der auch *weiße* emotionale Reaktionen eine wesentliche Rolle spielen. Die Konfrontation mit rassismuskritischen Interventionen ist für *weiße* Personen eine Ausnahmesituation, auf die sie auch in emotionaler Hinsicht nur schlecht vorbereitet sind: „Whites have not developed the emotional skills or mental stamina to cope with them and thus are often at a loss for how to respond in constructive ways“ (Matias/DiAngelo 2013, S. 8).

*Weiß*e Personen haben nicht gelernt, wie sie Rassismus kritisch begegnen können. Im Gegenteil, als *weißer* Mensch habe ich von klein auf gelernt, Rassismus und *weiß*-Sein zu verleugnen und mittels der Reproduktion rassistischer Denk- und Handlungsweisen unbewusst meine erworbenen *weißen* Privilegien aufrecht zu erhalten (Olsson 2011). Cheryl Matias und Robin DiAngelo (2013, S. 11-12) heben in diesem Zusammenhang die Unfreiwilligkeit der rassistischen Sozialisation *weißer* Kinder als bedeutsam hervor: Tatsächlich würden *weiße* Kinder rassistische Abwertungen und Ausschlüsse wahrnehmen, aber im Rahmen ihrer rassistischen Sozialisation schnell lernen, diese Wahrnehmung vor sich selbst zu verleugnen und eine „farbenblinde“ Haltung einzunehmen. Denn das *weiße* Kind lerne durch seine Erziehung, dass wenn es Rassismus zur Kenntnis nimmt, es von seinen (*weißen*) Mitmenschen ausgegrenzt wird. Diese Erziehung von Kindern zum *weiß*-Sein ist für die Autorinnen eine Form der Misshandlung, wie sie mit Thandeka herausstellen: „[T]he child learns to silence and then deny its own resonant feel-

ings towards racially proscribed others, not because it wishes to become White, but because it wishes to remain within the community this is quite literally its life“ (Thandeka zit. in Matias/DiAngelo 2013, S. 11-12). Die Folge der Erziehung zum *weiß*-Sein sei eine Form der Entmenschlichung, wie sie mit Rückgriff auf Paulo Freire andeuten, sowie eine emotionale und psychische Störung der *weißen* Psyche (Matias/DiAngelo 2013): „The need to maintain that racial lie inculcates a kind of neurosis, akin to an abused child being told to never talk about or admit to the abuse, and having everyone around them complicit in this rule.“ (Matias/DiAngelo 2013, S. 12) Nach Matias (2014, S. 143) würde jede Erinnerung an das verdrängte Trauma des frühen *weißen* Rassifizierungsprozesses als emotionale Narbe tiefgreifende Schamgefühle auslösen. „[T]he silencing of the history of racial abuse, white shame, and white childhood racial trauma“, so Matias (2014, S. 143) weiter, „leads whites to an internal death of self-integrity“. Auf ähnliche Weise hält van den Broek (1988, S. 58, 79), die Rassismus als „das Ergebnis der Konditionierung Weißer“ beschreibt, im Hinblick auf die rassistische Programmierung *weißer* Kinder fest, dass es Kindern an der „Logik des Rassismus“ fehle und sie spüren würden, dass etwas nicht stimme: „Die Entdeckung, daß die Menschen, denen sie vertrauen und die sie lieben, ihnen, wenn auch nicht aus böser Absicht, Unwahrheiten vorspiegeln, ruft einen heftigen emotionalen Schock hervor.“ (van den Broek 1988, S. 58) Aufgrund der Abhängigkeit der Kinder von ihren Eltern, müssten sich die Kinder jedoch schließlich geschlagen geben (van den Broek 1988, S. 58-59). Für van den Broek hat Rassismus damit auch für *Weißer* negative Konsequenzen, zu denen die Autorin eine „emotionale Vergewaltigung und Entmenschlichung“ zählt (van den Broek 1988, S. 75). Ihre rassistische Sozialisation mache *Weißer* außerdem „blind und gefühllos“ (van den Broek 1988, S. 76). Auch für van den Broek (1988, S. 10, 62) sind es die frühen unverarbeiteten Gefühle, die den Nährboden für den späteren eigenen Rassismus bilden, der wiederum „schwerwiegende psychische Probleme“ verursache.

In der Forschung zu Weißsein werden die rassismusrelevanten *weißen* Emotionen häufig zu den negativen Folgen gerechnet, die *Weißer* als Angehörige der dominanten Gruppe in der rassistisch strukturierten Gesellschaft zu tragen hätten. Neben unverdienten *weißen* Privilegien (McIntosh 2001) verschafft Rassismus *Weißen* demnach auch Nachteile. In der Regel wird dabei betont, dass der Schaden, den *Weißer* durch Rassismus erfahren würden, in keiner Weise mit den Nachteilen vergleichbar sei, die rassistisch diskriminierte Menschen erlebten (z. B. Spanierman et al. 2006). Die Nachteile existierten nicht neben den Vorteilen aufgrund von Rassismus, sondern seien eine Folge der Bevorteilung (z. B. Spanierman/Heppner 2004, S. 252). Beim Bekämpfen von Rassismus würde entsprechend das Vorgehen gegen die Nachteile des Rassismus für Menschen mit Rassismuserfahrungen an erster Stelle stehen (vgl. z. B. Matias 2015).

Paul Kivel (2011) hat für die Nachteile des Rassismus für *Weißer* den Begriff „costs of racism to white people“ geprägt. Nach Kivel (2011, S. 55) seien *Weißer* trainiert, die Kosten des Rassismus für *Weißer* zu ignorieren, zu verleugnen oder wegzurationalisieren. Deshalb sei es für *Weißer* schwer, einige der Kosten überhaupt wahrzunehmen. Als Hilfestellung, die Nachteile durch Rassismus für sich selbst zu erkennen, stellt Kivel in *Uprooting Racism. How White People Can Work for Racial Justice* (2011) eine Checkliste bereit, bei deren Abarbeitung *Weißer* für sich zutreffende Aspekte ankreuzen sollen. Die Liste spricht an mehreren Punkten auch Emotionen an und an einer Stelle heißt es explizit: „I have felt angry, frustrated, tired or weary about dealing with racism and hearing about racial affairs.“ (Kivel 2011, S. 58) Wie Kivel nehme ich an, dass, um *weiße* Bündnisfähigkeit langfristig zu fördern, es notwendig ist zu thematisieren, worin die Vorteile der Überwindung von Rassismus für *weiße* Personen bestehen. Auch wenn die meisten *Weißen* nicht vorsätzlich rassistisch handeln, kann doch in Deutschland gegenwärtig von einem kollektiven Desinteresse *Weißer* an der Veränderung rassistischer Ungleichverhältnisse gesprochen werden. Zwar behaupten die meisten *Weißen* für sich, Rassismus abzulehnen, doch tun sie nichts gegen ihn und sehen sich auch nicht selbst als Teil des Problems. Als Bestandteil einer breit angelegten rassismuskritischen Strategie, so meine Einschätzung, müssen *weiße* Menschen wissen, warum Rassismuskritik in ihrem Interesse ist, damit sie erkennen können, dass sich der Kampf gegen Rassismus auch für sie lohnt – als Motivation dafür, aktiv zu werden und als Unterstützung, um den eigenen rassismuskritischen Lernprozess auch durchzuhalten. Entsprechend gehören Informationen zu den Nachteilen des Rassismus für *Weißer* zu den Inhalten einer rassismuskritischen

Didaktik: „[E]ducators may be able to use information regarding the costs of racism to Whites to engage White students in learning about a system that might otherwise seem insignificant to their own being.“ (Spanierman et al. 2006, S. 440) Lisa Spanierman und Mary Heppner (2004, S. 249) verweisen in diesem Zusammenhang auf Forschungsergebnisse, die aufzeigten, dass *Weißer* rassistische Diskriminierung verleugnen und in Bezug auf das Thema Rassismus eine apathische Haltung einnehmen würden, „which suggests a need for innovative ways to reach Whites, changing their racial attitudes, and hence their involvement in the struggle against racism.“ Auch mit dem Ziel, als Ergänzung zur Erforschung der Effekte des Rassismus für Menschen mit Rassismuserfahrung die Relevanz des Kampfes gegen Rassismus für Angehörige der dominanten *weißen* Gruppe herauszustellen, erforschen Spanierman und Heppner (2004) psychosoziale Kosten des Rassismus für *Weißer* („psychosocial costs of racism to Whites“). Zu diesen Kosten des Rassismus für *Weißer*, die die Wissenschaftlerinnen mit einer Befragung von 361 *weißen* Studierenden untersucht haben, gehörten neben kognitiven Kosten und verhaltensbasierten Kosten auch die emotionalen Reaktionen *Weißer* auf Rassismus. Zu den emotionalen Kosten gehörten wiederum *weiße* Angst, *weiße* Furcht, *weiße* Wut, *weiße* Traurigkeit, *weiße* Hilflosigkeit, *weiße* Schuld, *weiße* Scham und *weiße* Apathie. Diese Emotionen erläutern sie folgendermaßen weiter: Zu *weißer* Angst gehöre die Angst vor Schwarzen Menschen und *People of Color* sowie die Angst, *weiße* Privilegien zu verlieren. *Weißer* Wut, *weiße* Traurigkeit und *weiße* Hilflosigkeit seien Reaktionen, die auf die Wahrnehmung rassistischer Vorfälle bzw. Strukturen folgten. Schuld- und Schamgefühle würden wiederum aus der Erkenntnis des eigenen *weiß*-Seins bzw. eigener unverdienter *weißer* Privilegien hervorgehen. *Weißer* Apathie beschreibe *weißes* Desinteresse an der Problematik Rassismus (Spanierman/Heppner 2004, S. 251).

Anknüpfend an diese Untersuchungsergebnisse erforschen Spanierman und Kolleg\_innen (2006) die Kosten des Rassismus für *Weißer* noch differenzierter. In einer Clusteranalyse befragten sie 230 *weiße* Studierende, um die verschiedenen psychosozialen Kosten des Rassismus für *Weißer* in ihrer Beziehung zueinander zu analysieren. Das Ergebnis sind fünf Typen der *weißen* Erfahrung von Kosten des Rassismus für *Weißer*. Beispielsweise bestehe eine Gruppe, das Cluster „insensitive and afraid“, aus Befragten mit den höchsten Angst-Werten, niedrigen Schuld-Werten und niedrigen Werten bei empathischen Reaktionen. Eine andere Clustergruppe („empathic but unaccountable“), der die meisten Befragten angehörten, zeichne sich durch hohe Werte bei den empathischen Reaktionen und niedrige Angst- und Schuld-Werte aus. Eine weitere aufgedeckte Gruppe („informed empathy and guilt“) enthalte Befragte mit den höchsten Schuld-Werten, hohen Werten bei den empathischen Reaktionen und niedrigen Angst-Werten (Spanierman et al. 2006, S. 437). Die Forscher\_innen beschreiben diesen Typ als am wünschenswertesten und hoffen, „that interventions derived from our work will facilitate more White individuals exhibiting this pattern.“ (Spanierman et al. 2006, S. 439) Den typologischen Ergebnissen ihrer Analyse schreiben sie das Potential zu, Überlegungen dazu zu ermöglichen, wie bei der Lehre solche Interventionen für die verschiedenen Gruppen von *Weißer* aussehen könnten, mit denen *weiße* Studierende an verschiedenen Ausgangspunkten abgeholt werden können.

## 4 *Weißes* Lernen über Rassismus als emotionale Auseinandersetzung

Im Zusammenhang mit herrschaftskritisch ausgerichteten universitären Lehrveranstaltungen zum Thema Rassismus kommt den *weißen* Gefühlen große Bedeutung zu. Rassismuskritische Lehre zielt nicht nur auf Erkenntnisgewinn, sondern auch auf Kritik. Mit dem Ziel, gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken, stellt sie Gewissheiten in Frage und bricht damit *weiße* Komfortzonen auf. Denn Rassismuskritik bedeutet für *weiße* Personen grundsätzlich eine Infragestellung des wahrgenommenen Normalen bzw. verinnerlichter Denk- und Handlungsmuster. Entsprechend bedeutet rassismuskritische Bildung für *weiße* Lernende immer auch in besonderem Maße andauernde Selbstkritik und Reflexion. Dabei ist die Auseinandersetzung mit sich selbst, mit der eigenen *weißen* Identität, eine Auseinandersetzung mit

der eigenen Verortung im rassistischen Machtgefüge und damit zugleich eine Beschäftigung mit der Welt. Rassismuskritik macht rassistische Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sichtbar und hinterfragt mit der Analyse von Macht- und Normalisierungsmechanismen, wie diese über rassifizierte Subjekte und Institutionen wirken. Dabei setzt sie das eigene Denken und Handeln mit diesen Strukturen und Aspekten in Beziehung und „sucht nach Veränderungsperspektiven und alternativen Selbstverständnissen und Handlungsweisen, von denen weniger Gewalt ausgeht.“ (Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013, S. 11)

Rassismuskritik veranlasst damit genau das, was *weiße* Personen in der rassistisch strukturierten Gesellschaft „normalerweise“ nicht tun müssen. Die US-amerikanische Rassismuskritikerin DiAngelo (2011) beschreibt Rassismuskritik in diesem Zusammenhang auch als Stressfaktor für *weiße* Menschen. Der Stress durch Rassismuskritik sei Folge einer Gewöhnung an die wahrgenommene Normalität des Rassismus. Diesen Zustand bezeichnet DiAngelo als „White Fragility“: „White Fragility is a state in which even a minimum amount of racial stress becomes intolerable, triggering a range of defensive moves. These moves include the outward display of emotions such as anger, fear, and guilt, and behaviors such as argumentation, silence, and leaving the stress-inducing situation. These behaviors, in turn, function to reinstate white racial equilibrium. Racial stress results from an interruption to what is racially familiar.“ (DiAngelo 2011, S. 57) Wie DiAngelo andeutet, lassen *weiße* Menschen Rassismuskritik regelhaft nicht an sich heran. Das breite Repertoire an Mechanismen und Strategien *weißer* Personen, einer Reflexion der eigenen Verstrickung in Rassismus zu entgehen und Kritik am Rassismus abzuwehren, ist vielfach dokumentiert worden, auch mit deutschen Beiträgen (z. B. Pech 2006; Olsson 2011). Zahlreich aufgezeigt wurde in englischsprachigen Studien außerdem, dass auch intentional angelegte rassismuskritische Bildungsprozesse vielfältige reflexhafte *weiße* Abwehrreaktionen induzieren, die im Zusammenhang mit emotionalen Aspekten Lernwiderstände hervorrufen (z. B. Tatum 1992; Hytten/Warren 2003; Applebaum 2007; Matias 2014; Beeman 2015; Matias/Montoya/Nishi 2016). Beispielsweise wird häufig von dem Weinen *weißer* Studentinnen bei der kritischen Auseinandersetzung mit *weißen* Privilegien in Lehrveranstaltungen berichtet, mit dem – unter Rückgriff auf diskursive Bilder von *weißen* Frauen als moralisch ehrenwert und patriarchalen Schutz benötigend – *weiße* emotionale Bedürfnisse rezentriert, die Diskussion unterbrochen und damit die Kritik zurückgewiesen wird (z. B. Leonardo 2002, S. 38-39; Matias 2016, S. 1-2). Matias und DiAngelo (2013, S. 7) legen dar, wie bereits Versuche einer Rassismusdefinition seitens *weißer* Lernender zu heftigen Gefühlsausbrüchen führen können, die mit Verleugnungen von Rassismus einhergehen. Cheryl Matias, Roberto Montoya und Naomi Nishi (2016) berichten davon, wie *weiße* Lernende sich weigerten, den Begriff „Rasse“ (*race*) – als Bezeichnung für die eingenommene Analyseperspektive – überhaupt zu verwenden.

Die *weißen* Abwehrreaktionen, die Matias und DiAngelo (2013, S. 12) als Folge einer „emo-cognitive condition of white neurosis on the White psyche“ beschreiben, sind erwartbar: Weil rassismuskritische Pädagogik die wahrgenommene Normalität des Rassismus hinterfragt, fordert sie *weiße* Normalisierungsbemühungen geradezu heraus. Denn damit gehören zu ihr auch die kritische Reflexion der für Rassismus relevanten gewohnten *weißen* Wahrnehmung von Selbst und Welt *weißer* Lernender, mit der Rassismus verleugnet wird, sowie die Kritik an *weißen* Privilegien. Für sich genommen stellen *weiße* Verunsicherungen deshalb auch keinen Störfaktor rassismuskritischer Bildungsprozesse dar. Wie bereits vielfach herausgestellt wurde, bilden sie vielmehr einen wesentlichen Bestandteil dieser Bildungsprozesse (vgl. Reddy 2002; TuSmith 2002; O’Brien 2006; Hoffarth/Klingler/Plößer 2013). „Working with white students on unlearning racism,“ so beispielsweise hooks (2003, S. 64), „one of the principles we strive to embody is the value of risk, honoring the fact that we may learn and grow in circumstances where we do not feel safe“. Auf ähnliche Weise bringen Zeus Leonardo und Ronald Porter im Zusammenhang mit ihrer Kritik an der Vorstellung von „sicheren Räumen“ zum Lernen über Rassismus auf den Punkt: „[C]ritical race pedagogy is inherently risky, uncomfortable, and fundamentally unsafe (Lynn 1999), particularly for whites.“ (Leonardo/Porter 2010, S. 139) Dem fügen sie erklärend hinzu: „This does not *equate* with creating a hostile situation but to acknowledge that pedagogies that tackle racial power will be most uncomfortable for those who benefit from that power.“ (Leonardo/Porter 2010, 139-140, Herv. i. O.) Seitens *weißer* Lernender bauen rassismuskritische Lernprozesse immer

auf produktiver Selbstverunsicherung, dem Hinterfragen unhinterfragter Selbstverständlichkeiten und eigener *weißer* Privilegien sowie Unbehagen auf. Damit setzen sie eine Offenheit für neue Perspektiven auf die gesellschaftliche Realität und für alternative Möglichkeiten zu Denken und zu Handeln sowie die Bereitschaft für emotionale Lernprozesse voraus. *Weißer* rassismuskritische Lernprozesse sind damit voraussetzungsvoll und gelingen nicht immer, insbesondere auch aufgrund der involvierten *weißen* Emotionen.

#### 4.1 *Weißer* emotionale Hindernisse beim Lernen über Rassismus

Es ist wahrscheinlich, dass die durch das Sprechen über Rassismus ausgelösten *weißen* Gefühle rassismuskritische Bildungsprozesse beeinträchtigen. In ihrer Untersuchung, wie *weiße* Lernende über ihr Lernen über Rassismus denken und fühlen, kommen Nancy Chick, Karis Terri und Cyndi Kernahan (2009, S. 11) zu dem Ergebnis, dass eines der häufigsten Hindernisse beim Lernen über Rassismus der 49 *weißen* befragten Studierenden Gefühle des Unbehagens seien, die die neuen Informationen über Rassismus ausgelöst hätten. Aufgrund rassistischer Verhältnisse ist wahrscheinlich, dass auf die durch das Sprechen über Rassismus ausgelösten *weißen* Gefühle Bemühungen folgen, die unangenehmen Gefühle zu reduzieren und zukünftig zu verhindern: Um die eingebrochene *weiße* Sicherheit und *weißes* Wohlbefinden als vertraute Emotionsmuster wiederherzustellen, reproduzieren und verteidigen *Weißer* Lernende die problematisierten vertrauten Selbst- und Weltbilder. Dies passiert häufig unbewußt. Beispielsweise können die *weißen* Emotionen zu Teilnahmslosigkeit, Passivität, Themen- bzw. Problemverschiebung, der Abwertung von Informationen, einer Opfer-Täter\_innenverschiebung oder besserwisserischem Verhalten führen (z. B. TuSmith/Reddy 2002; Hytten/Warren 2003; Matias 2014). Diese Verhaltensweisen stellen Versuche dar, die durch die Rassismuskritik in Frage gestellte wahrgenommene „Normalität“ wiederherzustellen und dienen damit im Wesentlichen der Verleugnung von Rassismus und der Zurückweisung der Kritik an ihm. Sie verhindern eine weiterführende kritische (Selbst-)Reflexion und damit schließlich auch eine Auseinandersetzung mit den eigenen *weißen* Emotionen beim Lernen über Rassismus. Wie Matias (2014, S. 143), die hier anknüpfend an ihre Ideen zum *weißen* Kindheitstrauma die Bedeutung von Schamgefühlen herausstellt, erklärt, wird auf diese Weise der Status Quo *weißer* Dominanz abgesichert: „White students who resist talking or learning about race are emotionally choosing to reinvest in their whiteness because the shame of race is too much for them to bear. Their complicity in this process solidifies their oppressor group status inasmuch as it maintains white supremacy.“ (Matias 2014, S. 143) Hinter *weißem* Lernwiderstand stünden demnach komplexe rassismusrelevante Emotionen als Folge *weißer* Rassifizierungsprozesse in der Kindheit. *Weißer* Wut, Verleugnung, Angst, Unsicherheit und Schuld dienen *Weißer* dazu, die Scham über die Misshandlung als Kind zu unterdrücken, würde eine Anerkennung der Scham doch eine Anerkennung der Misshandlung und Entmenschlichung in der Kindheit bedeuten (Matias 2015).

Die durch die Kritik am Rassismus ausgelösten *weißen* Emotionen *erfüllen die politische Funktion*, die rassistische Ordnung zu erhalten und *weiße* symbolische und materielle Privilegien abzusichern. Die Forschung zeigt außerdem auf, dass bei der *weißen* Abwehr der Kritik am Rassismus, die auf unangenehmen Empfindungen basiert, häufig Strategien angewandt werden, die *Weißer* trotz der eigenen Zurückweisung der Kritik am Rassismus ein vermeintlich rassismuskritisches Selbstbild erlauben. Diskutiert werden in diesem Zusammenhang neben paternalistischem Verhalten (Matias 2016) eine „farbenblinde“ Haltung („Für mich gibt es keine Unterschiede zwischen den Menschen“), aus der heraus alle Menschen als gleich betrachtet werden, so dass Chancenungleichheit aufgrund von Rassismus negiert wird und das Einnehmen einer Opferrolle gepaart mit einem an Schwarze Menschen und *People of Color* gerichteten Rassismusvorwurf (z. B. Matias/DiAngelo 2013; Cabrera 2014; Matias 2014; Spanierman/Cabrera 2015; Matias/Montoya/Nishi 2016). Die Amerikanistin Jennifer Pierce beschreibt diese Verhaltensweisen treffend als „racing for innocence“ (zit. in Spanierman/Cabrera 2015, S. 15).

Die englischsprachige Forschung verdeutlicht außerdem, dass *weiße* Menschen rassismusrelevante Emotionen nicht alle auf gleiche Weise erfahren. Das deuten auch die bereits angesprochenen von Spanierman et al. (2006) herausgearbeiteten Typologien im Zusammenhang mit den psychosozialen Kosten des

Rassismus für *Weißer* an. Außerdem wird häufig herausgestellt, dass *weiße* Emotionen in Abhängigkeit von Geschlechterpositionierung in verschiedenem Ausmaß auftreten (Spanierman et al. 2006; Spanierman/Beard/Todd 2012). Zu der von Spanierman et al. (2006) herausgearbeiteten Cluster-Gruppe „informed empathy and guilt“ gehören beispielsweise mehrheitlich Frauen und diese Gruppe enthält von allen Cluster-Gruppen am wenigsten Männer. Spanierman und Cabrera (2015, S. 14) stellen im Zusammenhang mit ihren Überlegungen zu den von Rassismus ausgelösten Gefühlen *Weißer* heraus, dass sich seitens *weißer* Männer *weiße* Angst häufig in Feindseligkeit und Wut manifestieren kann. Dieses Gefühlsleben, das sie auch als „white rage“ beschreiben und das auch durch herrschaftskritische universitäre Lehre ausgelöst würde, umfasse das Empfinden intensiver negativer Gefühle gegenüber *People of Color*, wie Hass, Arroganz, Überlegenheitsgefühlen und dem Wunsch nach Dominanz (Spanierman/Cabrera 2015, S. 14). Aufgrund von Männlichkeitszuschreibungen würden *weiße* Männer emotionale Reaktionen auf Rassismus über eigene Bilder von „Männlichkeit“ und damit anders als Frauen verarbeiten: „Because white male students tend to regulate their affective responses to race and express them in more ‚manly‘ ways, white rage may be expressed more frequently among white men than women“ (Spanierman/Cabrera 2015, S. 14). „White rage“ ist demnach als Handlung zu verstehen, mit der *weiße* Männlichkeit erzeugt wird, um sich ihrer zu versichern. Aus intersektionaler Perspektive arbeiten Lisa Spanierman, Jacquelyn Beard und Nathan Todd (2012) anhand einer Befragung von 402 *weißen* Studierenden heraus, dass während bei *weißen* Männern *weiße* Angst ausgeprägter sei, für *weiße* Frauen wiederum *weiße* Schuldgefühle, die in Kombination mit empathischen Reaktionen auftreten würden, eine größere Rolle bei den Emotionen aufgrund von Rassismus spielten. Die geschlechtsbezogenen Unterschiede bei der Erfahrung *weißer* Emotionen werden mit der eigenen Privilegierungs- bzw. Diskriminierungserfahrung in Verbindung gebracht (z. B. Cabrera 2014, S. 772).

Darüber hinaus deuten Studien darauf hin, dass affektive und kognitive Komponenten gleichzeitig bzw. zusammenwirken, wenn *weiße* Studierende über Rassismus lernen (vgl. Todd/Spanierman/Aber 2011). Beispielsweise fassen Nathan Todd, Lisa Spanierman und Mark Aber (2011, o. S.) mit Blick auf den Forschungsstand zusammen: „[H]igher levels of White empathy and White guilt have been associated with higher levels of multicultural education, racial awareness, and cultural sensitivity [...]. Conversely, White fear has been linked to lower levels of multicultural education, racial awareness, cultural sensitivity, and interracial friendships [...]; and less support for affirmative action and higher levels of racial prejudice“. Von diesen Erkenntnissen, die einen Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Bewusstsein über Rassismus und den empfundenen *weißen* Emotionen andeuten, ist die Relevanz von Emotionen für Lernen über Rassismus seitens *Weißer* direkt ableitbar. Todd, Spanierman und Aber (2011) weisen außerdem spezifisch auf einen Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Wissen über *weiße* Privilegien und den gefühlten *weißen* Emotionen hin: Sobald *weiße* Privilegien besser verstanden würden, würden andere *weiße* Gefühle als bisher relevant werden: „For example, White students who are unaware of White privilege may feel angry or distressed when learning about racial privilege, whereas those who are aware of White privilege may experience White guilt or moral outrage when they examine these issues in the classroom“ (Todd/Spanierman/Aber 2011, o. S.) Wie die Autor\_innen (Todd/Spanierman/Aber 2011) andeuten, könnten von einem Verstehen der Verbindung des Bewusstseins über *weiße* Privilegien und *weißen* emotionalen Reaktionen bei der Auseinandersetzung mit Rassismus weitreichende Folgen für die Gestaltung einer rassismuskritischen Lehre für bestimmte Gruppen von *Weißer* abgeleitet werden. Dass rassismuskritisches Lernen nicht für alle *Weißer* das Gleiche bedeutet, zeigen schließlich auch Theorien der Entwicklung *weißer* Identität (z. B. Helms 1990; Tatum 1992). Sie gehen davon aus, dass die unterschiedlichen Stadien *weißer* Identität sowohl mit einem verschiedenen Bewusstsein von Rassismus als auch mit jeweils spezifischen *weißen* Gefühlen einhergehen und verweisen damit ebenfalls auf die Verbindung von affektiven und kognitiven Aspekten beim Lernen *Weißer* über Rassismus.

Die Forschung macht damit auf vielfältige Weise deutlich, dass Emotionen beim Lernen *Weißer* über Rassismus eine wesentliche Rolle spielen und mit entscheidend dafür sind, ob *weiße* rassismuskritische Lernprozesse gelingen. Doch auch wenn sich deutlich typische Muster abzeichnen, empfinden nicht alle *Weißer* bei der Konfrontation mit Rassismus *weiße* Emotionen auf gleiche Weise. Nicht alle *Weißer* verschließen sich außerdem gegen Rassismuskritik. Doch selbst *weiße* Lernende, die sich für Diskrimi-

nierungskritik öffnen, kommen um *weiße* Emotionen mit ihren Gefahren nicht herum. Auch sie sehen sich den emotionalen Herausforderungen ausgesetzt und müssen diese bewältigen. Deshalb ist wenig erstaunlich, dass selbst *weiße* Personen, die über Rassismus lernen wollen, dazu neigen, trotz bester Absicht beim Lernen eigene rassistische Denk- und Handlungsmuster mehr zu reproduzieren als abzubauen. Beispielsweise beobachteten Kathy Hytten und John Warren (2003) insgesamt 12 regelhaft auftretende Denk- und Handlungsmuster *Weißer* in der Auseinandersetzung mit Weißsein als Lerngegenstand („discourses of whiteness“), mit denen *weiße* Lernende, die eigentlich die Absicht hatten, Rassismus entgegenzutreten, eine bestehende *weiße* Dominanzposition reproduzierten. Die Autor\_innen arbeiten heraus, wie diese herrschaftsabsichernden Denk- und Handlungsweisen auch mit dem Empfinden negativer Emotionen, ausgelöst durch die Beschäftigung mit Weißsein, zusammenhängen: Beispielsweise würde sich der „discourse of self-absorption“ durch eine fast zwanghafte Fokussierung auf die eigenen Gefühle, Reaktionen und Erfahrungen bei der Behandlung von Weißsein auszeichnen: „One of the common ways this discourse is used is in talking about guilt or embarrassment when confronting the fact that whiteness is a meaningful and consequential social positionality.“ (Hytten/Warren 2003, S. 72) Eine solche Auseinandersetzung könne die Reflexion des eigenen *weißen* Privilegiertseins vorantreiben. Sie liefere aber auch Gefahr, über eine ausschließliche Beschäftigung mit dem eigenen Gefühlsleben – und damit mit sich selbst – nicht hinauszugehen: „When this occurs, it appears like a claiming of victimhood; that is, I am a victim as a white person because I was not taught how to see the world differently.“ (Hytten/Warren 2003, S. 73) Die Problematik des „discourse of self-absorption“ zeigt, dass eine explizite Auseinandersetzung mit *weißen* Emotionen im Bildungsraum nicht unproblematisch ist. Um zu verhindern, dass die Beschäftigung in *weißen* Abwehrstrategien zur Verhinderung einer weitergehenden Reflexion mit den Seminarinhalten mündet, gilt es deshalb grundsätzlich, die Emotionen vor dem Hintergrund ihrer politischen Dimension zu betrachten. Rassismusrelevante Emotionen in den Unterricht einzubeziehen heißt, das Persönliche mit dem Politischen in Verbindung zu bringen. Das umfasst immer auch eine Auseinandersetzung damit, wie das eigene *weiß*-Sein und die eigenen *weißen* Emotionen in Beziehung zu der rassistischen Diskriminierung Schwarzer Menschen und *People of Color* stehen. Darüber hinaus sind die rassismusrelevanten Emotionen nicht von Interesse.

## 4.2 *Weiß* Emotionen im Lehrraum und rassistische Diskriminierung

Unabhängig davon, wie herausfordernd rassismuskritische Lernprozesse für *weiße* Lernende sind und die rassismusrelevanten Emotionen *weißer* Lernender dabei ausfallen, die ihnen folgenden *weißen* Normalisierungsbemühungen stellen alle gewaltsame Absicherungen von Privilegien im Kontext von Rassismus dar. Sie funktionieren als Rassismusreproduktionen, die von Schwarzen Menschen und *People of Color*, Lernenden wie Lehrenden, bewältigt werden müssen. Matias und DiAngelo (2013) arbeiten heraus, dass die neurotischen, aber sozial akzeptierten gefühlsbasierten *weißen* Verhaltensweisen rassistische Mikroaggressionen darstellen, die Schwarze Menschen und *People of Color* mit weitreichenden negativen Effekten für das eigene Gefühlsleben und Wohlbefinden navigieren müssen. Die englischsprachige Forschung zu Rassismus in Bildungszusammenhängen weist außerdem darauf hin, dass alltägliche rassistische Diskriminierungspraxen im Lernraum mit ihren negativen Folgen für das Gefühlsleben und Wohlbefinden negativ auf den Lern- und Bildungserfolg der Lernenden mit Rassismuserfahrung einwirkt (Solórzano/Ceja/Yosso 2000; Smith/Allen/Danley 2007). Diese Erkenntnisse lassen vermuten, dass *weiße* Emotionen bzw. der Umgang mit ihnen potentiell weitreichende Folgen für die Lern- und Bildungsprozesse von Lernenden, die von Rassismus negativ betroffen sind, haben. Während sich die Forschung zu Weißsein in der Hochschule vor allem auf die Identitätsentwicklung und Lernprozesse *weißer* Studierender konzentriert, ist der Zusammenhang zwischen *weiß*-Sein im Bildungsraum Hochschule und rassistischer Diskriminierung bisher jedoch vergleichsweise unerforscht (vgl. Cabrera 2014, S. 769). Als offene Forschungsfrage gilt es zu klären, inwiefern *weiße* Emotionen bzw. die auf sie folgenden Verhaltensweisen als Mikroaggressionen funktionieren und damit ggf. das Wohlbefinden und die Bildungsprozesse Schwarzer Studierender und Studierender *of Color* negativ beeinflussen.

Vor diesem Hintergrund sind auch die vielfältigen Emotionen von *weißen* und Schwarzen Lernenden

bzw. Lernenden *of Color*, die das relationale Verhältnis Rassismus bedingt, als miteinander verbunden zu begreifen. Diese Verbundenheit der rassifizierten Emotionen stellt Lehrende vor große Herausforderungen. Denn eine rassismuskritische Lehre, die immer auch aktiven Diskriminierungsschutz beinhaltet, verlangt, die *weißen* Emotionen bzw. die ihnen folgenden Verhaltensweisen nicht nur im Hinblick auf die Förderung *weißer* Lernprozesse, sondern auch im Hinblick auf ihre Verbindung mit Machtansprüchen und eine mögliche Verletzung von Lernenden mit Rassismuserfahrung zu hinterfragen. Wie Matias und DiAngelo andeuten, bedeutet Schutz vor rassistischer Diskriminierung auch einen diskriminierungskritischen Umgang mit den Gewalt auslösenden *weißen* Emotionen: „We are concerned with the psyche of the White ‚abused child‘—now grown—and how this condition forces upon People of Color the need to placate the irrationality of White neurosis, lest they be subject to unceasing displays of the guilt, shame, loss, and anger that stems from the original condition of abuse.“ (Matias/DiAngelo 2013, S. 12) Rassismuskritische Lehre verlangt von Lehrkräften ein konkretes und situationsspezifisches Reagieren auf *weißes* normierendes Verhalten, das grundsätzlich mit einem Potential der Verletzungen von Schwarzen Lernenden und Lernenden *of Color* einhergeht, um rassistische Diskriminierungen im Bildungsraum möglichst zu vermeiden. Hierfür braucht es ein Wissen darüber, inwiefern die *weißen* Normierungen sich aufgrund welcher (emotionaler) Bedingungen und mit welchen Folgen für Rassismus artikulieren, um Strategien ihrer Vermeidung bzw. für einen produktiven Umgang mit ihnen entwickeln zu können. Erst mit einem solchen Wissen als Grundlage kann rassismuskritische Lehre ihrem Anspruch gerecht werden, Verletzungen und Ausgrenzungen von Studierenden mit Rassismuserfahrung so weit wie möglich zu vermeiden und die Lernprozesse aller Studierenden zu fördern.

Rassismuskritische Lehre, die Rassismus explizit behandelt, beinhaltet neben der Berücksichtigung der höheren Vulnerabilität von Studierenden mit Rassismuserfahrung (vgl. Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013) grundsätzlich die Förderung rassismuskritischer Lernprozesse Schwarzer Lernender und Lernender *of Color*. Auch wenn ein produktiver Umgang mit *weißen* Emotionen als gewinnbringend für alle Lernenden einzuschätzen ist, darf sich rassismuskritische Lehre, die rassismusrelevante Emotionen als bedeutsam für Lernprozesse erachtet, deshalb keinesfalls auf den Umgang mit *weißen* Emotionen beschränken. Eine solche Praxis würde sich primär an *weiße* Lernende richten und den Bedürfnissen von Studierenden mit Rassismuserfahrungen in keiner Weise gerecht werden. Vielmehr würde dieses Vorgehen selbst rassistische Machtverhältnisse reproduzieren. Vor diesem Hintergrund erscheinen mir folgende Bedenken von Spanierman und Cabrera als berechtigt: „Our concern is that engaging white racial emotions devolves into a type of racial group therapy where the learning needs of students of color are ignored because they are assumed to be ahead of the curve in terms of the racial identity development“ (Spanierman/Cabrera 2015, S. 22-23). Das bedeute nicht, die Bedürfnisse der *weißen* Studierenden im Zusammenhang mit deren emotionalen Reaktionen zu ignorieren (Spanierman/Cabrera 2015, S. 23). „Rather, educators need to strike a balance between constructive racial engagement with white students and tending to the needs of students of color.“ (Spanierman/Cabrera 2015, S. 23) Die Förderung *weißer* (emotionaler) Lernprozesse stellt demnach nur einen Teilaspekt emotionssensibler rassismuskritischer Lehre dar. Grundsätzlich verlangt rassismuskritische Lehre von Lehrenden, sich außerdem mit den spezifischen, aber vielfältigen (emotionalen) Bedürfnissen Schwarzer Lernender und Lernender *of Color* auseinanderzusetzen (vgl. z. B. Ladson-Billings 2000; Leonardo/Porter 2010; Matias 2014, 2015). Während *weiße* Lernende sich Rassismus widersetzen, mit den Worten von Matias (2014, S. 146, Herv. i. O.) formuliert, „students of color are resisting the suffocation - or *psycho-cultural assaults* of white supremacy in their education“. Deshalb sind auch die rassismusrelevanten Emotionen der Gruppen im Hinblick auf ihre Verletzungskraft nicht vergleichbar. Matias stellt das treffend so heraus: „[F]or how could fear from centuries of murder, genocide, imprisonment, and dissolution of families based on generations of slavery possibly equate to ‚feeling bad‘ about mere discussion of race?“ (Matias 2014, S. 147) Die Auseinandersetzung mit den emotionalen Bedürfnissen der Lernenden im Rahmen einer rassismusrelevanten Lehre zum Thema Rassismus schließt dabei ganz wesentlich auch eine Beschäftigung mit den Zielen rassismuskritischer Lehre ein, um die pädagogische Praxis und den Umgang mit den Emotionen im Bildungsraum an diesen Zielen auszurichten.

## 5 Emotionen und Ziele rassismuskritischer Lehre: Was soll mit den rassifizierten Identitäten passieren?

Im Zusammenhang mit dem Lernen *Weißer* über Rassismus formuliert der US-amerikanische Rassismuskritiker Ricky Lee Allen, dass rassismuskritische Pädagogik das Auslösen einer Identitätskrise *weißer* Lernender bedeute. Dies könne zu verändertem Denken und Handeln führen: „[C]ritical educators need to create an environment of dissonance that brings white students to a point of identity crisis.“ (Allen 2004, S. 133) Allen knüpft hier an Theorien zur Identitätsentwicklung im Kontext von Rassismus an und weist darauf hin, dass *weiße* Personen ihr *weiß*-Sein – den bevorzugten Zugang zu Macht und Privilegien – nicht überwinden könnten. Weil sie sich nicht jenseits von *weiß*-Sein positionieren könnten, müssten *Weißer* andere Wege, *weiß* zu sein, gezeigt werden (Allen 2004, S. 133). Anknüpfend an diese Überlegungen halte ich es für notwendig zu klären, welche Ziele mit einer Lehre, die sich gegen Rassismus wendet, verbunden sind. Mein Eindruck ist, dass dies in der deutschen Forschung noch in weiten Teilen ungeklärt ist. Während beispielsweise aus Perspektive der Geschlechterforschung hinsichtlich der Differenzkategorien Geschlecht-Sexualität die Anerkennung von „Uneindeutigkeiten“ und „fließenden Übergängen“ sowie eine Pluralisierung von Geschlechtsidentitäten als Ziele von Bildungsarbeit definiert werden (vgl. z. B. Jutta Hartmanns Konzept einer „Pädagogik vielfältiger Lebensweisen“), blieb eine Bearbeitung der Frage, was im Rahmen rassismuskritischer Bildung mit den bestehenden rassifizierten Identitäten passiert und passieren soll, bisher aus. Ein Vergleich mit der englischsprachigen Auseinandersetzung um rassismuskritische Pädagogik, aber auch deutschsprachigen Überlegungen zu dekonstruktiven queeren pädagogischen Ansätzen kann dabei helfen, diese Leerstellen in der deutschsprachigen Diskussion um Kritik, Pädagogik und Rassismus deutlich zu machen.

Rassismuskritik hat es im Diskurs um Diversität schwer. Mit Blick auf den Diversity-Diskurs der deutschen Erziehungswissenschaften, in dem das Thema Rassismus als Diskriminierungsverhältnis nur eine marginale Position einnimmt, kann festgehalten werden, dass – wenn man es überhaupt so nennen möchte – das Diversity-Merkmal „Rasse“ keine Chance darstellt, das mit seinen verschiedenen Ausprägungen – im Sinne eines positiven Bezugs – z. B. Demokratie festigt. Heterogenität aufgrund von „Rasse“ ist Folge von Rassismus und geht immer mit sozialer Ungleichheit einher. Aus rassismuskritischer Perspektive wird diese „Diversität“ nicht bejaht, sondern kritisch hinterfragt und grundsätzlich problematisiert. Folglich geht es ihr auch nicht darum, ausgeschlossene (rassifizierte) Identitäten oder „alternative Lebensformen bzw. Identitätsentwürfe“ anzuerkennen, wie es z. B. queere Ansätze mit der Absicht, „Risse in der heteronormativen Realität“ (Hartmann 2013, S. 4) sichtbar zu machen, formulieren. Rassismuskritik zielt nicht auf das „Aufzeigen und die Wertschätzung von Vielfalt“. Dies würde bei dem hier angenommenen Rassismusverständnis bedeuten, aufzuzeigen und als wünschenswert anzustreben, dass Menschen unterschiedlich von Rassismus betroffen sind. Es geht nicht um eine „gleichberechtigte Vielfalt“ bzw. ein „gleichberechtigtes Nebeneinander (aller „Rassen““), denn die verschiedenen sozial konstruierten rassifizierten Identitäten sind Positionen mit unterschiedlichen Chancen der Teilhabe in der Gesellschaft und Ausdruck rassistischer Ungleichverhältnisse. Diese Positionen sollen nicht als „verschiedene Lebensweisen“ oder „Daseinsformen“ anerkannt, sondern überwunden werden. Der sozialen Kategorie „Rasse“ soll die Selbstverständlichkeit genommen werden, um die Grenzen langfristig aufzugeben. Beim Durchspielen der Gedanken, wie es „auch ganz anders sein“ könnte (vgl. Degele 2008, S. 104), geht es meines Erachtens also vor allem darum, sich eine Ordnung ohne die soziale Kategorie „Rasse“ vorzustellen.

Was bedeutet dekonstruktiv gedachte rassismuskritische Pädagogik für den Umgang mit bestehenden rassifizierten Identitäten in der Bildungspraxis? Wie können rassismusrelevante Differenzen wahrgenommen werden, ohne diese wertschätzend zu affirmieren? Meines Erachtens bietet die englischsprachige Rassismuskritik viele Impulse dafür, hinsichtlich rassismuskritischer Pädagogik das Postulat der Anerkennung des Diversity-Diskurses mit dem Ziel der Dekonstruktion in Verbindung zu bringen. Sie schreibt rassismusrelevanten Positionierungen eine didaktische Bedeutungsfunktion zu, indem hier

handlungspraktische Konsequenzen formuliert werden, die rassifizierte Identitäten für die Gestaltung von rassismuskritischen Lehr- und Lernprozessen haben. Dabei wird nicht für die Wertschätzung rassifizierter Identität im Sinne einer Anerkennungspädagogik plädiert, sondern für eine Berücksichtigung der kollektiven Ressourcen für Rassismuskritik der Lernsubjekte, die in Abhängigkeit der rassifizierten Positionen verschieden definiert werden. Differenz von Positionierungen und Erfahrungen wird hier in taktischer Weise geachtet. Die Diskussion thematisiert u. a. sowohl die größere Sensibilität für rassistische Ausschließungspraktiken und Empowerment von rassismuserfahrenden Personen als auch die Stärkung einer *weißen* rassismuskritischen Identität („positive white identity“) und eines *weißen* „Verbündet-Seins“ („white allyship“) als Lehrziele (z. B. Tatum 1994; Kincheloe 1999; Yosso 2005; Denevi/Pastan 2006; Beeman 2015; Ford/Orlandella 2015). Die verschiedenen Widerstandspotentiale der unterschiedlich von Rassismus betroffenen Lernenden können dann wiederum als „Stärken und Potentiale der Verschiedenheit“ und „Bereicherung für den Unterricht“ angesehen werden.

Die Formulierung der Überwindung von „Rasse“ als Ziel einer rassismuskritischen Bildung bedeutet also nicht, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit mit ihren identitätsstiftenden Kategorien ignoriert wird. Vielmehr stellt die Kategorie „Rasse“ den Ausgangspunkt der rassismuskritischen Bildungsarbeit dar, um eben genau diese Kategorie in weiteren Schritten in Frage zu stellen und zu dekonstruieren. Rassismuskritische Pädagogik kann „Rasse“ nicht einfach abschaffen. Deshalb steht sie vor der Herausforderung, durch „Rasse“ hindurch zu wirken und gleichzeitig das Konstrukt mit den dazugehörigen gesellschaftlichen Ungleichverhältnissen abzubauen. Dabei kommen dem Sichtbarmachen ausgeschlossener Positionen zur Destabilisierung dominanter Deutungen und der Irritation der Idee klar bestimmbarer binärer Differenzordnungen als dekonstruktiven Strategien Bedeutung zu (vgl. Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013, S. 11). Auch hier sieht sich allerdings rassismuskritische Pädagogik dem „Diversity-Dilemma“ (vgl. Walgenbach 2014, S. 120) ausgesetzt: Rassismus kann nur pädagogisch bearbeitet werden, wenn von Unterschieden zwischen Menschen aufgrund von Rassismus ausgegangen wird, womit die problematisierten Grenzziehungen immer auch bestätigt werden (vgl. Walgenbach 2014, S. 120). Um die Gefahr der Verfestigung der eigentlich hinterfragten Identitäten kommt deshalb auch rassismuskritische Lehre nicht herum. Vielmehr ist grundsätzlich von einer gewissen Verstrickung rassismuskritischer Lehre auszugehen, bei der es zwangsläufig zu Reproduktionen von rassismusrelevanten Machtverhältnissen und Festschreibungen „der Anderen“ als „Andere“ kommt (vgl. Goel 2016). Zusammenfassend und als Anregungen für eine weitere Auseinandersetzung kann an dieser Stelle gefragt werden:

1. Wenn die Auflösung von „Rasse“ als langfristiges Ziel (und nicht als individuelle Handlungsstrategie) verstrickter rassismuskritischer pädagogischer Praxis verstanden wird, welche Lehrziele für den Unterricht leiten sich dann davon ab?
2. Was bedeutet rassismuskritische Pädagogik in diesem Zusammenhang im Hinblick auf bestehende rassifizierte Identität und inwiefern ist diese für rassismuskritische Lehre didaktisch relevant?
3. Welche Ressourcen für Rassismuskritik und Widerstandspotentiale gehen mit den verschiedenen sozialen Positionierungen in Bezug auf Rassismus einher und inwiefern sind diese für rassismuskritische Lehre didaktisch relevant?

In Deutschland ist eine positionierungssensible Beschäftigung mit den Lehrzielen rassismuskritischer Pädagogik bisher weitgehend ausgeblieben. Erst diese Auseinandersetzung würde jedoch erlauben, positionierungssensibel in den Blick zu nehmen, welche Rolle Emotionen für rassismuskritische Lehr-Lernprozesse spielen, um daraufhin wiederum zu überlegen, wie die erwartbaren Emotionen produktiv genutzt werden können, so dass sie rassismuskritische Lehr-Lernprozesse unterstützen. Weil Rassismus *weiße* Lernende anders betrifft als Schwarze Lernende und Studierende *of Color*, fallen die Widerstandspotentiale, Lehrziele und emotionalen Reaktionen auf die Thematisierung von Rassismus notwendigerweise verschieden aus.

Schließlich sei in diesem Zusammenhang auf einen weiteren Aspekt von wesentlicher Bedeutung hingewiesen: die soziale Positionierung der Lehrkraft. Für die empfundenen Gefühle der Lernenden bzw. die Verhaltensweisen, die auf die Emotionen folgen, spielt die Betroffenheit der Lehrkraft von Rassismus eine wesentliche Rolle (vgl. z. B. TuSmith/Reddy 2002; Tuitt et al. 2009; Matias/DiAngelo 2013, Matias 2014, 2016). Das bedeutet wiederum, dass der Umgang mit rassismusrelevanten Emotionen im Lehrraum für Lehrende mit Rassismuserfahrung und *weiße* Lehrende mit verschiedenen Herausforderungen verbunden ist. Im Hinblick auf diese Herausforderungen kommt wiederum dem rassismusrelevanten Gefühlsleben der Lehrkräfte Bedeutung zu: Rassismuskritische Lehre zum Thema Rassismus bedeutet auch für Lehrende große emotionale Anstrengung. Lehrende müssen nicht nur rassismusrelevante Emotionen der Studierenden erkennen und moderieren, sondern sich auch den eigenen rassismusrelevanten Emotionen stellen und mit diesen im Sinne der Förderung rassismuskritischer Lehr-Lernprozesse konstruktiv umgehen. Die emotionale Herausforderung, die rassismuskritische Lehre zum Thema Rassismus für Lehrende darstellt, hat allerdings in Abhängigkeit der Positionierung verschiedene Facetten. Seitens *weißer* Lehrender läuft die Lehre auch aufgrund der eigenen *weißen* Emotionen auf besondere Weise Gefahr, rassistische Machtverhältnisse zu reproduzieren. Aus *weißer* Perspektive berichtet beispielsweise Maureen Reddy (2002) davon, wie es trotz bester Absicht lange ihr Ziel war, sich beim Lehren über Rassismus wohl zu fühlen und offen ausgetragene Konflikte zu vermeiden. Erst die Rückmeldungen der Studierenden machten ihr bewusst, dass es sich um ein *weißes* emotionales Wohlbefinden handelte, das sie dabei anstrebte. „I was concerned on some level with making white students feel comfortable, at least insofar as I tried to protect them - but really me - from the possible consequences of their own unconscious racism by avoiding the emotional aspects of the material.“ (Reddy 2002, S. 57) Vieles von dem, was hier im Hinblick auf *weiße* Emotionen für *weiße* Lernende festgehalten wurde, gilt auf ähnliche Weise auch für *weiße* Lehrende, die rassismuskritische Lehre zum Thema Rassismus durchführen wollen. Das deuten auch Spanierman und Cabrera an: „Educators, especially white educators, need to be willing to make themselves emotionally vulnerable, make mistakes, and challenge the notion that to have a racist inclination makes you a racist and therefore bad person. We need to be prepared to model the same types of behaviors and emotional vulnerability we seek from our students.“ (Spanierman/Cabrera 2015, S. 22) Kritische Reflexionen des eigenen Gefühlslebens im Zusammenhang mit der eigenen pädagogischen Praxis und Betroffenheit von Rassismus hat aus *weißer* Perspektive beispielsweise auch Eileen O’Brien (2006) verschriftlicht und wurden aus Schwarzer Perspektive bzw. Perspektive *of Color* z. B. von Diane Adams (2012) Frank Tuitt et al. (2009) und Matias (2016) vorgelegt. Matias (2016) thematisiert in diesem Zusammenhang, wie sich *weißer* Lernwiderstand beim Lernen über Rassismus in Lehrveranstaltung mit Dozent\_innen mit Rassismuserfahrung als rassistische Artikulation insbesondere gegen die Lehrkraft richten würde. Die *weißen* Lernenden würden die Lehrkraft aufgrund ihrer sozialen Positionierung in Zusammenhang mit den Lehrinhalten bringen. Sie berichtet davon, wie sie ausgehend von ihren Lehrerfahrungen das Konzept einer *pedagogy of trauma* entwickelt habe. Es diene ihr dazu, die wiederkehrenden und an sie gerichteten Mikroaggressionen *weißer* Lernender emotional zu bewältigen. „[M]y pedagogy of trauma“, erklärt Matias (2016, S. 10), „is the cultivation of an oppositional behavior that emotionally prepares me for the unceasing flogging of my heart that I am subjected to each time my students see me, respond to me, interact with me, and unknowingly resist learning from me.“ Als rassismusrelevante Emotionen kommen den von Matias und Reddy beschriebenen Gefühlen beim Lehren über Rassismus ganz verschiedene Bedeutungen im Hinblick auf Rassismus(kritik) zu: Während Matias (2016) *pedagogy of trauma* eine Strategie des Widerstands gegen rassistische Verletzungen beim Sprechen über Rassismus durch *weiße* Studierende darstellt, handelt es sich bei Reddys Erfahrung um Gefühle *weißer* Angst vor Empfindungen des Unwohlseins beim Sprechen über Rassismus, denen die Funktion der Aufrechterhaltung der rassistischen Ordnung zukommt.

Zusammenfassend halte ich deshalb als weiterführende Fragen fest:

1. Welche Lehrziele können für *weiße* Lernende in der rassismuskritischen Lehre gedacht werden? Welche Rolle spielen Emotionen dabei?

2. Welche Lehrziele können für Studierende mit Rassismuserfahrung in der rassismuskritischen Lehre gedacht werden? Welche Rolle spielen Emotionen dabei?
3. Welche Herausforderungen ergeben sich daraus für die praktische Gestaltung rassismuskritischer Lehre? Welche Rolle spielt dabei der Umgang mit Emotionen?
4. Welche Bedeutung kommt der Positionierung der Lehrkraft in diesem Zusammenhang zu?

Ich halte eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen für unverzichtbar, um pädagogische Überlegungen über Strategien für eine gelingende rassismuskritische Lehre an deutschen Hochschulen anzustellen sowie konkrete Handlungsoptionen zu entwickeln und diese schließlich auch anzuwenden. Die US-amerikanische Erziehungswissenschaft gibt hierfür mit ihrer machtkritischen positionierungssensiblen Diskussion um die Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Dilemmata rassismuskritischer pädagogischer Praxis, die die strukturelle Zusammensetzung von Lernenden und Lehrenden sowie die Verstrickung aller Beteiligten handlungsorientiert ins Auge fasst, viele Impulse. Beispielsweise wird hier diskutiert, wie die Empfindungen der *weißen* Lernenden kanalisiert werden können, so dass sie rassismuskritische Lehr-Lernprozesse produktiv unterstützen.

## 6 Wohin mit den *weißen* Emotionen?

Nach Cyndi Kernahan und Tricia Davis (2007) würden *weiße* Studierende durch das Lernen über Vorurteile und Rassismus mehr Bewusstsein über *weiße* Privilegien erlangen. Dieser Lernprozess gehe mit stärker werdenden Gefühlen des Unwohlseins und Schuldgefühlen einher, so dass Kernahan und Davis diese Emotionen als bedeutungsvoll für rassismuskritische Lernprozesse einschätzen: „Racial guilt and discomfort may have important consequences for behavior and could be necessary components for awareness change.“ (Kernahan/Davis 2007, S. 51) Auch Spanierman und Kolleg\_innen (2006) schätzen Schuldgefühle nicht grundsätzlich als hinderlich für rassismuskritisches Lernen ein. Vielmehr halten sie für bedeutsam, mit welchen anderen Emotionen die Schuldgefühle zusammen auftreten würden: Sie könnten gepaart mit *weißer* Angst empfunden werden („fearful guilt“), die hinderlich für rassismuskritische Lernprozesse sei (Spanierman/Cabrera 2015, S. 12), aber auch zusammen mit *weißer* Empathie („accountable guilt“). In dieser Kombination könnten Schuldgefühle eine rassismuskritische Praxis anregen (Spanierman et al. 2006, S. 439). Im Zusammenhang mit der Frage, welche Gefühle als wünschenswert für rassismuskritisches Lernen einzuschätzen sind, unterscheiden Spanierman und Cabrera (2015) zwischen zwei Formen der rassismusrelevanten Emotionen *weißer* Lernender: den „Emotionen des *weißen* Rassismus“ („emotions of white racism“) und den „Emotionen des *weißen* Antirassismus“ („emotions of white antiracism“). Zu den Emotionen des *weißen* Rassismus rechnen sie *weiße* Apathie, Angst, Melancholie, Wut, Scham und bestimmte Formen von Schuldgefühlen. Zu den Emotionen des *weißen* Antirassismus zählen *weiße* Empathie, moralische Empörung, Mitgefühl, Freude, Hoffnung und produktive Formen von Schuldgefühlen. Zusammen mit einer selbstreflexiven Haltung könnten die Emotionen des *weißen* Antirassismus *weiße* Lernende zu rassismuskritischem Handeln anregen (Spanierman/Cabrera 2015). Lehrkräfte stehen demnach nicht nur vor der Herausforderung, die hinderlichen *weißen* Emotionen im Zusammenhang mit *weißen* Normalisierungsversuchen zu erkennen. Sie müssen auch die wünschenswerten *weißen* Emotionen ausmachen, die im Zusammenhang mit *weißer* rassismuskritischer Praxis stehen bzw. als für eine solche förderlich einzuschätzen sind. Laut Spanierman und Cabrera (2015, S. 23) geht es darum, die erwartbaren Emotionen, wie z. B. *weiße* Schuld, pädagogisch zu nutzen und in die richtigen Bahnen zu lenken, „toward the more productive racial emotions such as productive guilt and empathy, and ultimately toward a stance of pro-racial justice.“ Um Lehrkräfte hierbei zu unterstützen, braucht es Forschung, die effektive Formen der Intervention ausmacht, wie z. B. Formen des produktiven Umgangs mit *weißer* Angst, mit denen *weiße* Empathie und moralische Empörung gefördert werden können. Nicht die Vermeidung der *weißen* Emotionen ist

somit das Ziel, sondern ein rassismuskritischer Umgang mit den Gefühlen, die auch als Vorbedingung *weißer* Rassismuskritik zu verstehen sind.

Abschließend unterbreite ich einen Vorschlag für eine Strategie in der Lehre, um mit den *weißen* Emotionen beim Lernen über Rassismus produktiv umzugehen: die Normalisierung der *weißen* Emotionen als Herausforderungen für *Weißer* beim Lernen über Rassismus.

## 7 Normalisierung der *weißen* Emotionen als Herausforderungen für *Weißer* beim Lernen über Rassismus als Strategie rassismuskritischer Lehre

*Weißer* Lernende erkennen die eigenen *weißen* Emotionen in der Regel nicht als rassismusrelevant (Matias 2014). Das ist eine *weiße* Strategie. Denn die Verschleierung der politischen Bedeutung *weißer* Emotionen erlaubt es *Weißer*, die eigenen *weißen* Emotionen generell nicht kritisch hinterfragen zu müssen. Deshalb ist es meines Erachtens für rassismuskritische Lehre bedeutungsvoll, die politische Bedeutung der *weißen* Emotionen während des Lernprozesses für *weiße* Lernende transparent zu machen. Die Vorbereitung der *weißen* Studierenden zu Beginn von Lehrveranstaltungen auf die bei der anstehenden Thematisierung von Rassismus erwartbaren emotionalen Herausforderungen und deren politische Funktion kann eine Möglichkeit der Unterstützung *weißer* rassismuskritischer Lernprozesse darstellen: Eine Ankündigung von dem, was sie erwartet – die negativen Emotionen – zusammen mit dem Hinweis auf ihre Bedeutung für *weißes* Lernen über Rassismus, kann *weiße* Studierende dazu anregen, die eigenen *weißen* Emotionen beim Lernen über Rassismus überhaupt wahrzunehmen. Sie kann darüber hinaus dafür sensibel machen, die Ursprünge und Gründe der Emotionen auszumachen sowie die Gefühle im Zusammenhang mit dem eigenen Lernprozess – bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen *weiß*-Sein und dessen Bedeutung im rassistischen Diskurs – zu betrachten. Damit lassen sich die Gefühle besser verstehen und im Hinblick auf den Lernprozess navigieren. Die Anfangsinformation kann dazu anregen, den Lernprozess durchzuhalten und den Lernraum nicht zu verlassen. Sie kann dabei helfen, Geduld einzuüben und den „negativen“ Emotionen nicht nachzugeben, sondern sie als Teil des eigenen Lernprozesses zu begreifen und im Hinblick auf rassistische Diskriminierung von Schwarzen Menschen und *People of Color* bzw. Kritik am Rassismus zu betrachten. Hierfür bietet es sich an, in der Lehrveranstaltung selbst Reflexionsräume einzurichten. Dies kann beispielsweise in Form der Anfertigung von Lerntagebüchern und Reflexionspapieren erfolgen, die der Reflexion der eigenen Lernprozesse und damit zusammenhängenden Emotionen dienen. Genauso kann der Austausch in der Gruppe dazu beitragen, die eigenen Erfahrungen mit denen der anderen Lernenden abzugleichen und die „Normalität“ der Konfrontation mit emotionalen Hindernisse zu erkennen und gleichzeitig zu hinterfragen.

Auch die Untersuchungsergebnisse von Nany Chick, Terri Karis und Cyndi Kernahan (2009) verweisen auf diese Vorgehensweise bei der Lehre zum Thema Rassismus als erfolgreiche Form der Unterstützung rassismuskritischer Lehr-Lernprozesse (vgl. auch Spanierman/Cabrera 2015, S. 21). Im Hinblick auf die mögliche Vorbereitung *weißer* Lernender anhand von Vorabinformationen zu den erwartbaren *weißen* Emotionen und ihrer Bedeutung halten sie fest: „[W]ithout this information, they may ignore, repress, or too harshly judge their responses and then feel isolated and unable to continue. If they contextualize these moments of discomfort, they can self-regulate and cultivate new habits and responses with discomfort, difference, and difficulty. Students can be invited to notice and reflect upon their own patterned responses, to see, for example, how quickly they jump to hopelessness or overwhelm in response to new racial information.“ (Chick/Karis/Kernahan 2009, S. 16) Mit den Informationen zu den emotionalen Herausforderungen könnten *weiße* Lernende demnach unterstützt werden, „emotional regulation skills“ zu entwickeln. Diese würden die Studierenden dazu befähigen, mit den eigenen emotionalen Herausforderungen im Sinne rassismuskritischer Lernprozesse besser umgehen zu können (Chick/Karis/Kernahan 2009). „Once acknowledged, these habitual responses often lose their intensity

and can become a part of the learning process, rather than an obstacle that totally shuts it down.“ (Chick/Karis/Kernahan 2009, S. 16) Nach Chick, Karis und Kernahan ist für eine solche Entwicklung des Umgangs mit dem eigenen *weißen* Unbehagen auch bedeutsam, die Lehrziele für die Lernenden transparent zu machen: „[A]s students progress on their learning journeys, those without a destination to guide them often move in the direction of comfort.“ (Chick/Karis/Kernahan 2009, S. 17) Die explizite Ankündigung, dass die anvisierten Lernprozesse neben kognitiven auch auf affektiven Auseinandersetzungen basieren, kann Lernende demnach dabei unterstützen, den unbequemen emotionalen Reflexionen nicht auszuweichen und damit Lernprozesse zu blockieren. Als ein Ergebnis ihrer Analyse halten Chick, Karis und Kernahan fest: „[T]hose who knew what to expect emotionally and those who learned that classmates were having similar emotional experiences were more likely to stay with the learning process and grapple with new information, even when it generated uncomfortable feelings.“ (Chick/Karis/Kernahan 2009, S. 11) Wenn die Gefühle der Lernenden jedoch unbeachtet bleiben, dann können sie rassistuskritische Lehr-Lernprozesse beeinträchtigen und das selbst in Lehrveranstaltungen, die Rassismus explizit zum Thema machen und hierfür Lektürelisten verwenden, die *weiß*-Sein dezentrieren.

## 8 Fazit

Erkenntnisse hängen nicht nur von der ihnen zugrunde liegenden Logik ab, sondern auch von den Emotionen der Erkennenden. Erkenntnistheoretisch fatal wäre es deshalb, bei einer auf Erkenntniszuwachs angelegten universitären Lehrveranstaltung die emotionalen Aspekte der Interaktionen zu vernachlässigen. Besonders weitreichende Folgen hat das für Lehre zum Gegenstand Rassismus. Für rassistuskritische akademische Lehre ist es wesentlich, die vielfältigen rassistusrelevanten Gefühle und deren Äußerungen unter Berücksichtigung von Positionierung im Zusammenhang mit der Wirkweise von Rassismus und mit ihren Folgen für rassistuskritische Bildungsprozesse zu erkennen. Es kommt darauf an, im Sinne der Förderung rassistuskritischer Lehr-Lernprozesse mit ihnen umgehen zu lernen. Von der Art und Weise, wie den von Rassismus geprägten Emotionen in Lehrveranstaltungen begegnet wird, hängt – möglicherweise mehr als von der Auswahl der Themen oder der besprochenen Texte – ab, wie das unumgehbare Wirken des Rassismus in Hochschulveranstaltungen ausfällt sowie wie und wofür es pädagogisch genutzt wird. Weil Emotionen für Lernen zum Thema Rassismus bedeutungsvoll sind, sollten sie in universitären Bildungszusammenhängen, die sich dem Entgegenwirken rassistischer Strukturen verschreiben und Rassismus thematisieren, kritisch reflektiert bzw. als für Lehr-Lernprozesse besonders relevant anerkannt und in diese mit einbezogen werden.

## Literatur

- Adams, Diane M. (2012):** Racism, Trauma, and Being the Other in the Classroom. In: Curtis-Boles, Harriet/Adams, Diane M./Jenkins-Monroe, Valata (Hrsg.): Making Our Voices Heard. Women of Color in Academia. New York: Nova, S. 35-46.
- Allen, Ricky Lee (2004):** Whiteness and Critical Pedagogy. Educational Philosophy and Theory 36, H. 2, S. 121-136.
- Applebaum, Barbara (2007):** Engaging Student Disengagement: Resistance or Disagreement? Philosophy of Education Yearbook, S. 335-345.
- Beeman, Angie (2015):** Teaching to Convince, Teaching to Empower: Reflections on Student Resistance and Self-Defeat at Predominantly White vs. Racially Diverse Campuses. Understanding and Dismantling Privilege. The Official Journal of the White Privilege Conference and the Matrix Center for the Advancement of Social Equity and Inclusion 5, H. 1. [www.wpcjournal.com/article/view/12211](http://www.wpcjournal.com/article/view/12211) (Abfrage: 09.12.2015).
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010):** Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Brunsma, David L./Brown, Eric S./Placier, Peggy (2013):** Teaching Race at Historically White Colleges and Universities: Identifying and Dismantling the Walls of Whiteness. Critical Sociology 39, H. 5, S. 717-738.
- Cabrera, Nolan L. (2014):** „But I’m Oppressed Too“: White Male College Students Framing Racial Emotions as Facts and Recreating Racism. International Journal of Qualitative Studies in Education, 27, H. 6, S. 768-784.
- Chick, Nancy L./Karis, Terri/Kernahan, Cyndi (2009):** Learning from Their Own Learning: How Metacognitive and Meta-affective Reflections Enhance Learning in Race-Related Courses. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning 3, H. 1, S. 1-28.
- Degele, Nina (2008):** Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn: Fink.
- Denevi, Elizabeth/Pastan, Nicholas (2006):** Helping Whites Develop Anti-Racist Identities: Overcoming Their Resistance to Fighting Racism. Multicultural Education 14, H. 2, 70-73.
- DiAngelo, Robin (2011):** White Fragility. International Journal of Critical Pedagogy 3, H. 3, S. 54-70.
- Eggers, Maureen Maisha (2005):** Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Eggers/Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast, S. 56-72.
- Ford, Kristie A./Orlandella, Josephine (2015):** The „Not-So-Final Remark“: The Journey to Becoming White Allies. Sociology of Race and Ethnicity 1, H. 2, 287-301.
- Goel, Urmila (2016):** Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen. In: Geschäftsstelle des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.): Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies. Berlin, S. 39-47.
- Hartmann, Jutta (2013):** „Kritische Aspekte und Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen im Kontext von Geschlechter- und Sexualitätsnormen“. [http://www.gender-nrw.de/fileadmin/datenfuma/4\\_Service/1\\_Download/3\\_FUMA\\_Fachtagungen/Fachtagung\\_2013/Vortrag\\_Jutta\\_Hartmann.pdf](http://www.gender-nrw.de/fileadmin/datenfuma/4_Service/1_Download/3_FUMA_Fachtagungen/Fachtagung_2013/Vortrag_Jutta_Hartmann.pdf) (Abfrage: 31.08.2016).

- Helms, Janet E. (1990):** Black and White Racial Identity: Theory, Research, and Practice. Westport, CT: Greenwood.
- Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Plößer, Melanie (2013):** Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (Hrsg.) Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-70.
- hooks, bell (2003):** Teaching Community: A Pedagogy of Hope. New York: Routledge.
- hooks, bell (2010):** Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom. New York: Routledge.
- Hytten, Kathy/Warren, John (2003):** Engaging Whiteness: How Racial Power Gets Reified in Education. *Qualitative Studies in Education* 16, H. 1, S. 65-89.
- Kernahan, Cyndi/Davis, Tricia (2007):** Changing Perspective: How Learning About Racism Influences Student Awareness and Emotion. *Teaching of Psychology* 34, H. 1, 49-52.
- Kilomba, Grada (2009):** Schwarze in der Universität: Diversity in Adversity. In: AG gegen Rassismus in den Lebenswissenschaften (Hrsg.): Gemachte Differenz. Kontinuitäten biologischer „Rasse“-Konzepte. Münster: Unrast, S. 130-137.
- Kincheloe, Joe L. (1999):** The Struggle to Define and Reinvent Whiteness: A Pedagogical Analysis. *College Literature* 26, H. 3, 162-195.
- Kivel, Paul (2011):** Uprooting Racism. How White People Can Work for Racial Justice. 3. überarb. u. erw. Auflage. Gabriola Island, BC: New Society Publishers.
- Kuria, Emily Ngubia (2015):** eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen. Berlin: w\_orten & meer.
- Ladson-Billings, Gloria (1996):** Silences as Weapons: Challenges of a Black Professor Teaching White Students. *Theory into Practice* 35, H. 2, S. 79-85.
- Ladson-Billings, Gloria (2000):** Fighting for Our Lives. Preparing Teachers to Teach African American Students. *Journal of Teacher Education* 51, H. 3, 206-214.
- Leonardo, Zeus (2002):** The Souls of White Folk: Critical Pedagogy, Whiteness Studies, and Globalization Discourse. *Race, Ethnicity, and Education* 5, H. 1, 29-50.
- Leonardo, Zeus/Porter, Ronald K. (2010):** Pedagogy of Fear: Toward a Fanonian Theory of ‚Safety‘ in Race Dialogue. *Race, Ethnicity and Education* 13, H. 2, S. 139-157.
- Linnemann, Tobias /Mecheril, Paul/Nikolenko, Anna (2013):** Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. *ZEP : Zeitung für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36, H. 2, S. 10-14.
- Lorde, Audre (2007):** Sister Outsider. Essays and Speeches. Berkeley, CA: Crossing.
- Matias, Cheryl E. (2014):** „And Our Feelings Just Don’t Feel It Anymore“: Re-Feeling Whiteness, Resistance, and Emotionality. Understanding and Dismantling Privilege. *The Official Journal of the White Privilege Conference and the Matrix Center for the Advancement of Social Equity and Inclusion* 4, H. 2, 134-153.
- Matias, Cheryl E. (2015):** „Why Do You Make Me Hate Myself?“ Re-Teaching Whiteness, Abuse, and Love in Urban Teacher Education. *Teaching Education* 27, H. 2, 194-211.

- Matias, Cheryl E. (2016):** Feeling White. Whiteness, Emotionality, and Education. Rotterdam: Sense.
- Matias, Cheryl E./DiAngelo, Robin (2013):** Beyond the Face of Race: Emo-Cognitive Explorations of White Neurosis and Racial Cray-Cray. *The Journal of Educational Foundations* 27, H. 3/4, S. 3-20.
- Matias, Cheryl E./Montoya, Roberto/Nishi, Naomi W. M. (2016):** Blocking CRT: How the Emotionality of Whiteness Blocks CRT in Urban Teacher Education. *Educational Studies* 52, H. 1, S. 1-19.
- McIntosh, Peggy (2001):** White Privilege and Male Privilege. A Personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in *Women's Studies* (1988). In: Andersen, Margaret L./Collins, Patricia Hill (Hrsg.): *Race, Class, and Gender. An Anthology*. 4. Auflage. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, S. 95-105.
- Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plöcker, Melanie/Rose, Nadine (Hrsg.) (2013):** Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS.
- O'Brien, Eileen (2006):** „I Could Hear You If You Would Just Calm Down“: Challenging Eurocentric Classroom Norms through Passionate Discussions of Racial Oppression. In: Lea, Virginia/Helfand, Judy (Hrsg.): *Identifying Race and Transforming Whiteness in the Classroom*. New York: Lang, S. 68-86.
- olsson, jona (2011):** „Detour Spotting for White Anti-Racists: A Tool for Change“. <http://www.culturalbridgestojustice.org/resources/written/detour> (Abfrage: 29.11.2015).
- Omi, Michael/Winant, Howard (2007):** Racial Formations. In: Gallagher, Charles A. (Hrsg.): *Rethinking the color line. Readings in race and ethnicity*. 3. Auflage. New York: McGraw Hill, S. 21-29.
- Pech, Ingmar (2006):** Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Elverich, Gabi/ Kalpaka, An-nita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.): *Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 63-92.
- Reddy, Maureen T. (2002):** Smashing the Rules of Racial Standing. In: TuSmith, Bonnie/Reddy, Maureen T. (Hrsg.): *Race in the College Classroom: Pedagogy and Politics*. New Brunswick, NJ: Rutgers UP, S. 51-61.
- Richter, Regina (2015):** Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonialisieren? In: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule: Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 225-240.
- Scherr, Albert (2008):** Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 137-145.
- Smith, William A./Allen, Walter R./Danley, Lynette L. (2007):** „Assume the Position... You Fit the Description“: Psychosocial Experiences and Racial Battle Fatigue Among African American Male College Students. *American Behavioral Scientist* 51, H. 4, S. 551-578.

- Solórzano, Daniel/Ceja, Miguel/Yosso, Tara (2000):** Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate: The Experiences of African American College Students. *Journal of Negro Education* 69, H. 1/2, S. 60-73.
- Spanierman, Lisa B./Beard, Jacquelyn C./Todd, Nathan R. (2012):** White Men's Fears, White Women's Tears: Examining Gender Differences in Racial Affect Types. *Sex Roles. A Journal of Research* 67, H. 3/4, S. 174-186.
- Spanierman, Lisa B./Cabrera, Nolan L. (2015):** The Emotions of White Racism and Antiracism. In: Watson, Veronika/Howard-Wagner, Deirdre/Spanierman, Lisa. B. (Hrsg.): *Unveiling Whiteness in the 21st Century: Global Manifestations, Transdisciplinary Interventions*. Lanham, MD: Lexington: S. 9-28.
- Spanierman, Lisa B./Heppner, Mary (2004):** Psychosocial Costs of Racism to Whites Scale (PCRW): Construction and Initial Validation. *Journal of Counseling Psychology* 51, H. 2, 249-262.
- Spanierman, Lisa B./Poteat, Paul/Beer, Amanda M./Armstrong, Patrick Ian (2006):** Psychosocial Costs of Racism to Whites: Exploring Patterns Through Cluster Analysis. *Journal of Counseling Psychology* 53, H. 4, 434-441.
- Tatum, Beverly Daniel (1992):** Talking About Race, Learning About Racism: The Application of Racial Identity Development Theory in the Classroom. *Harvard Educational Review* 62, H. 1, S. 1-24.
- Tatum, Beverly Daniel (1994):** Teaching White Students About Racism: The Search for White Allies and the Restoration of Hope. *Teachers College Record* 95, H. 4, 462-476.
- Todd, Nathan R./Spanierman, Lisa B./Aber, Mark S. (2011):** „White Students Reflecting on Whiteness: Understanding Emotional Responses“. Autor\_innenmanuskript. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2907903/> (Abfrage: 01.12.2016).
- Tuitt, Frank/Hanna, Michele/Martinez, Lisa M./Salazar, María del Carmen/Griffin, Rachel (2009):** Teaching in the Line of Fire: Faculty of Color in the Academy. *Thought & Action* 24, S. 65-74.
- TuSmith, Bonnie (2002):** Out on a Limb: Race and the Evaluation of Frontline Teaching. In: TuSmith, Bonnie/Reddy, Maureen T. (Hrsg.): *Race in the College Classroom: Pedagogy and Politics*. New Brunswick, NJ: Rutgers UP, S. 112-125.
- TuSmith, Bonnie/Reddy, Maureen T. (Hrsg.) (2002):** *Race in the College Classroom: Pedagogy and Politics*. New Brunswick, NJ: Rutgers UP. van den Broek, Lida (1988): *Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Ein Handbuch*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Walgenbach, Katharina (2014):** *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Yosso, Tara J. (2005):** Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. *Race, Ethnicity and Education* 8, H. 1, 69-91.